

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG**  
**UNIVERSITÉ DE GUYANE – UG**

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
EA 587 – École Doctorale Diversités, Santé et Développement en Amazonie

Tese de Doutorado em Cotutela Internacional em Linguística Aplicada (UFMG) e  
Linguística (UG)

Karen Kênnia Couto Silva

**As políticas linguísticas do português na Guiana Francesa:  
quem planeja o quê, para quem e como?**

Belo Horizonte  
2020

Karen Kênnia Couto Silva

**As políticas linguísticas do português na Guiana Francesa:  
quem planeja o quê, para quem e como?**

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Coorientador: Michel Dispagne

Belo Horizonte

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S586p

Silva, Karen Kênnia Couto.

As políticas linguísticas do português na Guiana Francesa  
[manuscrito] : quem planeja o quê, para quem e como? /  
Karen Kênnia Couto Silva. – 2020.

296 f., enc.: il., grafs., tabs., (color),(p&b)

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Coorientador: Michel Dispagne.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras. Université de Guyane, École Doctorale Diversités,  
Santé et Développement en Amazonie)

Bibliografia: f. 274-296.

1. Política linguística – Guiana Francesa – Teses. 2.  
Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros  
– Teses. 3. Língua portuguesa – Guiana Francesa – Teses. I.  
Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Dispagne, Michel. III.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras.  
IV. Título.

CDD: 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

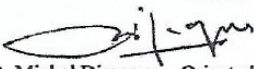
**As políticas linguísticas do português na Guiana Francesa: quem planeja o quê, para quem e como?**

**KAREN KÊNIA COUTO SILVA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


  
Prof(a). Maralice de Souza Neves – Presidente da banca/representante do orientador  
UFMG

  
Prof(a). Michel Dispagne – Orientador na Université de Guyane

  
Prof(a). Gilvan Muller de Oliveira  
UFSC

  
Prof(a). Dawisson Belém Lopes  
UFMG

  
Prof(a). Isabelle Hidair-Krivsky  
Université de Guyane

  
Prof(a). Lambert Félix Prudent  
Université des Antilles

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Impossível seria, em tão breves palavras, agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse concluído. Agradecer é ter sentimento de gratidão pelo que recebemos. Ainda que alguns nomes não estejam aqui citados, deixo o registro da minha mais absoluta gratidão por terem me ajudado nessa etapa tão difícil que é o doutorado. Ao longo desses quatro anos, meu aprendizado acadêmico e pessoal foi enorme, desde os primeiros estudos na busca por um referencial teórico, passando pela descoberta do campo de pesquisa até o aprofundamento teórico e metodológico no laboratório PREFics. Essas diferentes etapas me possibilitaram amadurecimento, e os contornos da pesquisa foram sendo traçados progressivamente.

Agradeço:

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de doutorado no Brasil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (processo nº 88881.189535/2018-01), que me permitiu uma rica experiência na Université Rennes 2 entre setembro de 2018 e fevereiro de 2019.

Ao LabEx DRIIHM Dispositif de Recherche Interdisciplinaire sur les Interactions Hommes-Milieux e ao laboratório Observatoire Hommes-Milieux, OHM/CNRS, pelo financiamento do projeto “Línguas de fronteira e a língua da fronteira: o comércio local e as estratégias de intercompreensão linguística” (2018).

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por ter confiado em mim e por ter aceitado embarcar comigo neste grande desafio, por me acompanhar na escrita da tese, pelas oportunidades de trabalho e de crescimento, pelo diálogo contínuo durante a realização desta tese e pelo rigor na orientação, que permitiram que este trabalho fosse aprimorado e aperfeiçoado.

Ao Prof. Dr. Michel Dispagne, meu coorientador, por me acolher na Université de Guyane e me apresentar diferentes estudos sociolinguísticos fundamentais para a contextualização do presente trabalho.

À Universidade Federal de Minas Gerais e à Université de Guyane, por me acolherem como aluna e pesquisadora durante esses quatro anos e pelo apoio institucional oferecido durante a realização da tese.

Aos meus pais, pela luta incessante para que este projeto se concretizasse. Obrigada pelo apoio incondicional durante o desenvolvimento da pesquisa. Sem vocês, nada seria possível. À minha irmã Isabelle, pelos momentos compartilhados e pela amizade. À Siline e à Norma, por compreenderem minha ausência e, mesmo de longe, torcerem por mim.

À minha mãe, Elaine (*in memoriam*), que, ao partir, deixou tanta saudade.

Ao meu companheiro, André, que, entre umas e outras taças de vinho, trouxe contribuições da área da ciência política para a minha tese. Obrigada por me acompanhar em todo o processo de escrita da tese, nos momentos de partida e chegada e por acreditar em mim.

À Lala – minha terceira mãe –, por todas as preces e pelas risadas gostosas que me alegraram em momentos de ansiedade.

Ao Prof. Dr. Dawisson Elvécio Belém Lopes e ao Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira, pela prontidão e gentileza com que aceitaram integrar nossa banca de doutorado.

À Profa. Dra. Isabelle Hidair-Krvsky, por aceitar fazer parte da banca e trazer consigo experiências valorosas da área da antropologia.

Ao Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Corrêa e ao Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva, por terem prontamente aceitado compor a banca como suplentes.

Ao Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Corrêa e ao Prof. Dr. Lambert-Félix Prudent, pela receptividade demonstrada quando de nosso convite para serem pareceristas da tese.

Ao Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira, por me acompanhar em todo o processo: a escolha do tema, a elaboração do parecer para o projeto definitivo e a participação na banca de qualificação e defesa da tese.

Ao Prof. Dr. Philippe Blanchet, por me acolher no seio do Laboratório PREFics e por me orientar durante todo o estágio doutoral na Université Rennes 2.

Ao Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva e ao Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira, pelo esforço em participarem de nossa banca de qualificação e pelos valiosos comentários e sugestões durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Christian Degache, que, durante o meu percurso do mestrado e doutorado, trouxe-me bons conselhos e teve participação no meu crescimento acadêmico.

Aos membros da Délégation Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération da Academie de Guyane, Sra. Átilas Cardoso, Sr. Loïc Bango e Sra. Sônia da Cruz, pela generosidade com que se dispuseram, desde o primeiro contato, a contribuir com minha pesquisa.

Ao sr. José-Carlos Rosa, inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional IA-IPR Portugais, da Académie de Guyane, pelos intensos diálogos, por e-mail e presencialmente, e por me ajudar a entender o lugar que o português ocupa na Guiana Francesa.

Ao Prof. Dr. Stéphane Granger, por se mostrar tão solícito e pela boa vontade em colaborar com o desenvolvimento deste trabalho.

À Hací Farina, não apenas pelo trabalho impecável de tradução, mas também por ter se tornado uma amiga e ter sido uma grande companheira durante todo o processo do doutorado.

À Kássia Borralho e a toda a sua família, pelo carinho e pela recepção durante a minha estada na Guiana Francesa. À Lucinha e a toda a sua família, pelo acolhimento na cidade de Rennes e pela amizade.

Ao Edmar e família, pelos encontros divertidos no restaurante Maurício e pela companhia em muitos programas.

À Nilza e ao Manu, pela amizade, boas risadas e pelo carinho.

À Nathalia, amiga de adolescência, um exemplo de coragem e persistência.

Aos meus alunos e ex-alunos, por mostrarem os prazeres da sala de aula e por me ensinarem nas aulas de português língua estrangeira.

Agradeço gentilmente a todas as pessoas que me concederam as entrevistas.



## RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o funcionamento da política linguística do português implementada pela França na Guiana Francesa. Para tanto, propomo-nos a analisar três dispositivos de política linguística educacional, no território guianense, que contemplam o ensino do português – *intervenant en langue maternelle, classe bilangue e section internationale* –, buscando identificar o lugar que o português ocupa na política linguística implementada na Guiana Francesa e verificar se a tradição monolíngue característica do Estado nacional francês se expressa, de alguma forma, no funcionamento de políticas linguísticas oficialmente plurilíngues. No primeiro capítulo, traçamos um histórico do campo de política linguística, destacando sua interdisciplinaridade. Pensando, especificamente, os casos em que a política linguística se configura como uma política pública, buscamos uma aproximação com a ciência política para reconhecer atores políticos no processo de implementação e descrever as finalidades dessa política. No segundo capítulo, para melhor contextualizar nosso estudo, apresentamos a Guiana Francesa sob uma perspectiva histórica, trazendo dados relativos à população, aos fluxos migratórios e à imigração brasileira, além de traçar um breve panorama da história das políticas linguísticas nesse território francês. No terceiro capítulo, descrevemos o sistema educativo francês e as formas de inserção, nesse contexto, do ensino do português. No quarto e último capítulo, a partir da análise do discurso de perspectiva materialista, investigamos o modo como três diferentes dispositivos de ensino do português têm sido abordados em textos normativos e demais documentos governamentais. Na primeira parte de nossa análise, discutimos o funcionamento formal da política, os atores responsáveis envolvidos no processo de sua implementação, o público-alvo e as finalidades dos dispositivos analisados. Num segundo momento, concentramo-nos no funcionamento discursivo que sustenta essas práticas institucionais na política linguística educativa francesa. Nossas análises indicam que há um desenho institucional de política linguística mais democrático e participativo, se comparado àquele que vigorava nos primeiros anos da colonização. Contudo, em que pese a oferta do português estar inserida em políticas formalmente plurilíngues, concluímos que os dispositivos de política linguística para o português na Guiana Francesa ainda operam sob um funcionamento monolíngue, na medida em que, acima de tudo, objetiva valorizar o ensino-aprendizagem da língua francesa.

Palavras-chave: Política linguística. Política pública. Guiana Francesa. Português como língua estrangeira. Ensino de português na França.

## RÉSUMÉ

Cette thèse vise à analyser le fonctionnement de la politique linguistique du portugais mise en œuvre par la France en Guyane. À cette fin, nous proposons d'analyser trois dispositifs de politique linguistique éducative en Guyane : l'intervenant en langue maternelle, la classe bilingue et la section internationale. Nous envisageons d'identifier la place que le portugais occupe dans la politique linguistique mise en œuvre en Guyane française et de vérifier si la tradition monolingue caractéristique de l'État national français s'exprime en quelque sorte dans le fonctionnement des politiques linguistiques officiellement plurilingues. Dans le premier chapitre, nous présentons une histoire du domaine de la politique linguistique, en soulignant son interdisciplinarité. En considérant spécifiquement les cas dans lesquels la politique linguistique comprise comme une politique publique, nous nous approchons de la science politique pour identifier les acteurs politiques dans le processus de mise en œuvre de la politique linguistique et pour décrire les objectifs de cette politique. Dans le deuxième chapitre, afin de mieux contextualiser notre étude, nous présentons la Guyane dans une perspective historique, en fournissant des données concernant la population, les flux migratoires et l'immigration brésilienne, ainsi qu'un bref aperçu de l'histoire des politiques linguistiques dans ce territoire français. Dans le troisième chapitre, nous décrivons le système éducatif français et les divers modes d'insertion de l'enseignement du portugais dans ce contexte. Dans le quatrième et dernier chapitre, à partir de l'analyse du discours de la perspective matérialiste, notre étude porte sur la manière dont trois différents dispositifs d'enseignement du portugais ont été abordés dans les textes normatifs et dans divers documents gouvernementaux. La première partie de notre analyse porte sur le fonctionnement formel de la politique, les acteurs impliqués dans sa mise en œuvre, le public cible et les objectifs des dispositifs analysés. Dans un deuxième temps, nous nous concentrons sur le fonctionnement discursif des pratiques institutionnelles dans la politique linguistique éducative française.

Nos analyses démontrent qu'aujourd'hui la politique linguistique est orientée par une tendance plus démocratique et participative que celle mise en œuvre dans les premières années de la colonisation. Cependant, bien que l'offre du portugais intègre des politiques formellement multilingues, nous parvenons à la conclusion que les dispositions de la politique linguistique pour le portugais en Guyane française fonctionnent toujours en mode monolingue afin de valoriser avant tout l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Mots-clés: Politique linguistique. Politique publique. Guyane française. Portugais langue étrangère. Enseignement du portugais en France.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the functioning of the policy for Portuguese learning implemented by France in French Guiana. We propose to analyze the three different devices of educational linguistic policy in Guyana territory - *l'intervenant en langue maternelle*, *la classe bilangue* and *la section internationale*. We seek to identify the place that portuguese occupies in the language policy implemented in French Guiana, as well as to verify if the monolingual tradition characteristic of the French National State is expressed, in some way, in the functioning of officially plurilingual language policies. In the first chapter, we draw a history of the field of Language Policy, highlighting its interdisciplinarity. Thinking specifically about the cases in which language policy is configured as a public policy, we will seek an approximation with political science to recognize political actors in the implementation process and will also describe the purposes of this policy. To better contextualize our study, an historical perspective of the population, migratory flux and brazilian immigration to the French Guiana is presented in the second chapter, followed by a brief overview of the history of language policies in this french territory. In the third chapter, we discuss how the teaching of portuguese can be inserted in the context of the french educational system. As a fourth and final chapter, based on a materialistic perspective of discourse, we investigate how three different Portuguese teaching devices have been approached in normative texts and other government documents. Our analyzes indicate that there is a more democratic and participatory institutional design of language policies compared to that seen in the early years of colonization. However, despite the insertion of portuguese-learning as a formal plurilingual policy, we conclude that the language policy devices for Portuguese learning in French Guiana still operates under a monolingual system that mainly aims at learning the French language.

Keywords: Language policy. Public policy. French Guiana. Portuguese as a foreign language. Portuguese teaching in France.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grau de abertura de uma política linguística pública <i>versus</i> capacidade política dos atores .....	46
Figura 2 – Representação de uma política linguística educativa – grau de abertura da política <i>versus</i> capacidade política dos atores .....	50
Figura 3 – Mapa da localização da Guiana Francesa .....	71
Figura 4 – Mapa da população da Guiana Francesa .....	72
Figura 5 – Escolha de política linguística na Guiana Francesa .....	105
Figura 6 – Aspectos políticos de autonomia regional <i>versus</i> espaços de participação/representação.....	120
Figura 7 – Diagrama de atores e interações.....	142
Figura 8 – Pontos de entrevistas realizadas por Léglise (2002/2012) .....	156
Figura 9 – Países com <i>sections internationales</i> francesas.....	205

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perspectivas Interdisciplinares em Quem planeja, O que se planeja, Para quem se planeja e Como se planeja (SPOLSKY; SHOHAMY, 1999, p. 34) .....	36
Quadro 2 – Aproximação de abordagens: ciência política e sociolinguística .....	56
Quadro 3 – Ficha descritiva de análise de um dispositivo de política linguística educacional .....	59
Quadro 4 – Categorias de análises da dimensão Quem .....	61
Quadro 5 – Categorias de análises da dimensão O quê .....	63
Quadro 6 – Categorias de análises da dimensão Para quem .....	63
Quadro 7 – Categorias de análises da dimensão Como .....	64
Quadro 8 – Principais línguas faladas na Guiana Francesa .....	73
Quadro 9 – Principais textos oficiais publicados durante a <i>Colonie française</i> (séc. XVII a 1945) .....	92
Quadro 10 – Principais textos oficiais relacionados às línguas regionais e minoritárias publicados durante a departamentalização (1946-2015) .....	109
Quadro 11 – Principais textos oficiais relacionados às <i>langues vivantes</i> publicados durante a departamentalização (1946-2015) .....	115
Quadro 12 – Repartição de competências entre <i>les collectivités territoriales</i> e <i>l'État</i> .....	119
Quadro 13 – O desenvolvimento das políticas linguísticas na Guiana Francesa durante cinco séculos .....	126
Quadro 14 – Organização do sistema de ensino francês .....	131
Quadro 15 – Programa geral de base comum para alunos entre 6 e 16 anos .....	150
Quadro 16 – Português como <i>Langue vivante</i> na Guiana Francesa .....	161
Quadro 17 – Oferta do português <i>versus</i> oferta de outras <i>langues vivantes</i> na Guiana Francesa .....	165
Quadro 18 – Dispositivo ILM – análise da dimensão QUEM .....	179
Quadro 19 – Referência normativa do dispositivo ILM .....	180
Quadro 20 – Dispositivo ILM – análise da dimensão O QUÊ .....	182
Quadro 21 – Dispositivo ILM – análise da dimensão PARA QUEM .....	184
Quadro 22 – Dispositivo ILM – análise da dimensão COMO .....	186
Quadro 23 – Ficha descritiva de análise do dispositivo ILM .....	187
Quadro 24 – Dispositivo <i>Classe bilangue</i> – análise da dimensão QUEM .....	196
Quadro 25 – Quadro-síntese de referência normativa do dispositivo <i>Classe bilangue</i> .....	197

Quadro 26 – Dispositivo <i>Classe bilangue</i> – análise da dimensão O QUÊ.....	199
Quadro 27 – Dispositivo <i>Classe bilangue</i> – análise da dimensão PARA QUEM .....	200
Quadro 28 – Dispositivo <i>Classe bilangue</i> – análise da dimensão COMO.....	200
Quadro 29 – Ficha descritiva de análise do dispositivo <i>Classe bilangue</i> .....	201
Quadro 30 – Composição do <i>Conseil de section internationale</i> .....	209
Quadro 31 – Composição do <i>Conseil académique des sections internationales</i> .....	210
Quadro 32 – Dispositivo <i>Section internationale</i> – análise da dimensão QUEM .....	211
Quadro 33 – Referência normativa do dispositivo <i>Section internationale</i> .....	212
Quadro 34 – Dispositivo <i>Section internationale</i> – análise da dimensão O QUÊ.....	215
Quadro 35 – Procedimento de admissão de alunos estrangeiros e franceses na SI na <i>école, collège e lycée</i> .....	216
Quadro 36 – Dispositivo <i>Section internationale</i> – análise da dimensão PARA QUEM .....	217
Quadro 37 – <i>Programme de langue et littérature des sections internationales brésiliennes de langue portugaise – arrêté du 27-7-2015 – J.O. du 19-8-2015</i> .....	218
Quadro 38 – Carga horária da <i>Section internationale</i> .....	219
Quadro 39 – Dispositivo <i>Section internationale</i> – análise da dimensão COMO .....	220
Quadro 40 – Ficha descritiva de análise do dispositivo <i>Section internationale</i> .....	222
Quadro 41 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	227
Quadro 42 – Tensão entre o pluringuismo e o monolinguismo .....	230
Quadro 43 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	233
Quadro 44 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	239
Quadro 45 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	246
Quadro 46 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	251
Quadro 47 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	253
Quadro 48 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	256
Quadro 49 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	258
Quadro 50 – Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo .....	261

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos inscritos em <i>classe de portugais</i> no dispositivo <i>Intervenant en langue maternelle</i> (período 2011 a 2015) .....	162
Tabela 2 – Número de <i>intervenants</i> em <i>langue maternelle</i> na Guiana Francesa .....	174
Tabela 3 – Comparativo número de <i>Classe bilangue</i> entre a <i>académie</i> de Guyane e as <i>académies</i> da France Hexagonale.....	193

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Repertório linguístico declarado pelos alunos.....	158
Gráfico 2 – Soma de <i>établissement par section internationale</i> .....	203



## LISTA DE ABREVIATURAS

Bac	Baccalauréat
BO	Bulletin Officiel
CA	Conseil d'administration
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CE	Conseil d'école
CE1	Cours élémentaire première année
CE2	Cours élémentaire deuxième année
CLA	Classe d'accueil
Clin	Classe d'initiation
CM1	Cours moyen première année
CM2	Cours moyen deuxième année
CP	Cours préparatoire
CAVL	Conseils académiques de la vie lycéenne
COM	Collectivités d'outre-mer.
CVL	Conseil de vie Lycéenne
CVC	Conseil de vie collégienne
DNB	Diplôme national du brevet
DNL	Discipline non linguistique
DOM	Département d'outre-mer
GF	Guiana Francesa
IA-IPR	Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique regional
ILM	Intervenant en langue maternelle
LV (1, 2, 3)	Langue vivante (première, deuxième, troisième).
LVE	Langue vivante étrangère
MEN	Ministère de <i>l'Education</i> nationale
PL	Política lingüística
REP	Réseau d'éducation prioritaire
REP+	Réseau d'éducation prioritaire renforcée
SI	Section internationale
6e, 5e, 4e, 3e	Sixième, cinquième, quatrième, troisième

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
Estrutura do trabalho .....	23
CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	26
1.1 As múltiplas facetas de política linguística .....	27
1.1.1 A política linguística como prerrogativa do Estado .....	27
1.1.2 A política linguística emancipadora dos anos 1980 e o contexto do multiculturalismo.....	29
1.1.3 A interdisciplinaridade da política linguística.....	35
1.2. A dimensão política da política linguística .....	38
1.3. A análise da política linguística configurada como política pública.....	53
1.4. Metodologia e definição do <i>corpus</i> de pesquisa.....	58
1.4.1 Dimensões analisadas.....	60
1.4.2 A análise discursiva.....	65
CAPÍTULO 2: A POLÍTICA LINGUÍSTICA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA NA GUIANA FRANCESA.....	70
2.1 Guiana Francesa: território e população .....	71
2.2 Guiana Francesa, um território francês de migração: do Eldorado ao Euro Dourado .....	74
2.3 A política linguística educacional na Guiana Francesa: da colônia à <i>Collectivité Territoriale</i> .....	87
2.3.1 A colônia: A educação como instrumento de catequização e difusão dos valores da metrópole .....	88
2.3.2 A departamentalização e a expressão da identidade <i>créole</i> .....	94
2.2.3 <i>Collectivité Territoriale de Guyane</i> : uma abertura de política plurilíngue para <i>langues vivantes et régionales</i> .....	118

CAPÍTULO 3 - O SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS E O ENSINO DO	
PORTUGUÊS NA GUIANA FRANCESA .....	129
3.1. Sistema de ensino francês: organização e estrutura .....	129
3.2 Principais atores e instâncias administrativas do sistema educacional .....	131
3.2.1 <i>Ministère de l'Education nationale</i> .....	131
3.2.2 <i>Régions académiques, académies e services départementaux de l'Education nationale</i> .....	132
3.3 Principais atores nas <i>écoles, collèges e lycées</i> .....	134
3.3.1 Associação de pais.....	137
3.3.2 <i>Les structures de consultation</i> .....	138
3.3.3 <i>Les structures de concertation</i> .....	139
3.4 O ensino de línguas na França.....	143
3.4.1. <i>Langue vivante</i> .....	144
3.4.2 O ensino de línguas na França: competências e habilidades por faixa de ensino.....	148
3.4.3 O ensino do português como <i>langue vivante</i> na Guiana Francesa .....	154
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA	
PARA O PORTUGUÊS .....	171
4.1 Novas instituições, novas práticas? .....	172
4.1.1. Dispositivo <i>Intervenant en langue maternelle</i> .....	172
4.1.2. Dispositivo <i>Classe bilangue</i> .....	187
4.1.3 Dispositivo <i>Section internationale</i> .....	201
4.2 O plurilinguismo vanguardista e o monolinguismo renitente .....	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	264

REFERÊNCIAS .....	274
-------------------	-----

## APRESENTAÇÃO

Meu percurso universitário em Letras e minha experiência de mestrado na França, em *Sciences du langage*, conduziram-me às questões da política linguística, pelas quais me interessei. Ademais, minhas experiências profissionais como professora de português na rede de ensino francesa sempre me instigaram a refletir acerca da abertura linguística no sistema de ensino francês, em especial para o português. Em minhas leituras durante o mestrado, percebi que o plurilinguismo suscitava intensos debates no meio acadêmico francês. Nesse contexto, desde que a palavra *plurilinguismo* me foi apresentada, uma miríade de questões despertou minha curiosidade. Uma das mais destacadas foi o debate sobre a tradição monolíngue da política linguística francesa e sua relação com o ensino de outras línguas no território francês. Nesse sentido, as duas passagens de Cerquiglini (2006) me parecem bem adequadas para explicitar essa construção do monolingüismo francês e sua relação com políticas plurilíngues:

L'histoire du français est celle de la construction, multiséculaire, d'une langue conçue comme unique sur son territoire d'expansion, homogène en son essence, unitaire dans son ambition politique. Nous parlerons de monolingüisme institutionnel. Ce monolingüisme est certes fictif (la France fut toujours, et est encore plurilingue), mais cette fiction a puissance de mythe, au sens où le mythe dit le sens du monde et rassemble une communauté. Il s'agit bien d'une institution : la langue française est un bel exemple d'artefact ; elle y trouve sa noblesse: elle fut instituée. Les raisons en sont nombreuses. [...]

Des raisons proprement institutionnelles, ensuite, qui découlent des précédentes, expliquent le monolingüisme actif de la France. De par son héritage historique, la France est des mieux fournies en organismes d'aide, de protection, voire de contrôle de son idiome (CERQUIGLINI, 2006, p. 976).

Essa tensa relação entre o plurilinguismo constitutivo da França e o ideal de língua única – fomentado por políticas estatais monolíngues – motivou-me a pensar numa temática de pesquisa para seguir meus estudos no doutorado. Paralelamente, sempre tive interesse em estudar como ocorre a política linguística relativa ao português na França, tendo em vista que, mais de uma vez, fui professora no âmbito dessas políticas. Dessa forma, buscar compreender os motivos pelos quais existe determinada política, quem a planeja, como se planeja, quem é seu público-alvo eram questões que também aguçavam minha curiosidade. E, nesse sentido, a Guiana Francesa não poderia ser um campo melhor de estudo. Um território francês notadamente plurilíngue, fronteiro com o Brasil e onde o ensino do português é bastante difundido na rede de

ensino local. Conforme demonstram estudos sociolinguísticos conduzidos em território guianense (LÉGLISE; ALBY, 2016; LÉGLISE, 2013), três quartos das crianças não falam francês antes de frequentar a escola. Cerca de 93% das crianças aos 10 anos de idade falam pelo menos duas línguas; 41%, pelo menos três línguas; e 11%, pelo menos quatro línguas, sendo o português considerado língua de migração de cerca de 10% da população guianense (cf. LÉGLISE, 2013).

Sendo assim, considerando o contexto sociolinguístico guianense e seus efeitos específicos no plurilinguismo escolar, o **objetivo geral** da presente pesquisa é analisar o funcionamento da política linguística do português implementada pela França na Guiana Francesa. Especificamente, objetivamos:

1. Apresentar e descrever três dispositivos de política linguística na Guiana Francesa que contemplam o ensino do português: *intervenant en langue maternelle, classe bilangue e section internationale*;
2. Investigar como ocorre a implementação dos dispositivos quanto à participação dos atores, quais os seus papéis, como participam e com qual finalidade;
3. Identificar o lugar que o português ocupa na política linguística implementada na Guiana Francesa;
4. Verificar se a tradição monolíngue característica do Estado nacional francês se expressa, de alguma forma, no funcionamento de políticas linguísticas oficialmente plurilíngues.

A fim de perscrutar esses objetivos, buscaremos responder às seguintes questões norteadoras:

1. Quem são os atores envolvidos, como e com qual finalidade participam da implementação do dispositivo?
2. Como o desenho institucional da política linguística francesa em questão restringe ou amplia a participação de atores no processo de implementação do dispositivo?
3. Quais discursos oficiais sustentam os três dispositivos de política linguística focalizados?
4. Que lugar o português ocupa nessa política?
5. A gestão de línguas no espaço guianense, por parte da França, evidenciará o funcionamento de uma política linguística efetivamente plurilíngue no território guianense?

Buscamos, assim, estudar a política linguística para o português na Guiana

Francesa – particularmente, no âmbito escolar –, colocando em perspectiva a tensa relação entre o plurilinguismo e a tradição monolíngue na política linguística francesa. Entendemos que é por meio de suas instituições que o Estado é capaz de materializar suas decisões em termos de política linguística. Pensar no papel que as instituições francesas desempenham no seio da política linguística estatal é um eixo analítico importante a ser considerado, pois, de acordo com Cerquiglini (2006, p. 979), “*De par son héritage historique, la France est des mieux fournies en organismes d'aide, de protection, voire de contrôle de son idiome*”.

Um estudo como este que propomos implica um olhar sensível para questões que envolvem tanto a sociolinguística quanto a política estatal. É por essa razão que o subtítulo do presente trabalho se estrutura na forma de pergunta: “quem planeja o quê, para quem e como?”. É nessa interdisciplinaridade característica do (sub)campo das “políticas linguísticas” (TRONCY, 2011) que a nossa pesquisa se situa. A aproximação com a ciência política é salutar na medida em que nos permite estudar a política linguística configurada como uma política pública, buscando compreender a dimensão político-institucional da política (quem são os sujeitos, quais os seus papéis, como participam e com qual finalidade), sem desconsiderar análises sociolinguísticas igualmente importantes.

Ademais, se estamos interessados em saber o lugar que o português ocupa na política linguística implementada na Guiana Francesa e verificar se o monolinguismo também se expressa, de alguma forma, no interior de políticas linguísticas oficialmente plurilíngues, temos de considerar o papel do discurso nesse processo. Sabemos, com base na análise materialista do discurso, que instituição e sujeito têm uma relação mediada pela ideologia. Pêcheux e Fuchs (1975) ressaltam que os processos discursivos não poderiam ter a sua origem no sujeito, ainda que nele se realizem necessariamente. Nesse sentido, estudar a instituição implica também estudar os discursos (re)produzidos no interior dessa instituição onde os sujeitos são interpelados. Não estamos, portanto, interessados no indivíduo, mas sim no sujeito sócio-histórico ideológico. Portanto, não serão consideradas apenas as condições de produção imediatas do discurso (o aqui e agora do dizer), mas também as condições de produção ampliadas (o contexto sócio-histórico ideológico), que dizem respeito ao interdiscurso. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs (1975, p. 15):

le terme “conditions de production” désignait à la fois l'effet des rapports de

place dans lesquels se trouve inscrit le sujet et, simultanément, la “situation” au sens concret et empirique du terme, c'est-à-dire l'environnement matériel et institutionnel, les rôles plus ou moins consciemment mis en jeu, etc (PÊCHEUX ; FUCHS, 1975, p. 15).

## **Estrutura do trabalho**

Dividimos nosso trabalho em quatro capítulos, além destas páginas introdutórias.

**No primeiro capítulo**, apresentamos nosso percurso teórico-metodológico dividido em três seções. Na primeira delas, “As múltiplas facetas da política linguística”, traçamos um breve percurso epistemológico da área de política linguística, mostrando que a aproximação com a ciência política nos permite pensá-la também nos casos em que se configura como uma política pública. Os diferentes enfoques que a disciplina teve ao longo do tempo são brevemente discutidos e problematizados: a centralidade do Estado, a participação de atores da sociedade, a influência do multiculturalismo e sua absorção na agenda política dos governos.

Na seção “A dimensão política da política linguística”, discutimos a interdisciplinaridade do termo *política linguística* na atualidade, dando ênfase à polissemia do termo e à sua marca distintiva em relação a outras formas de intervenção linguística que não são consideradas como políticas linguísticas. Configurada como política pública, a política linguística deve pressupor a participação de diferentes atores nos seus ciclos de formulação e implementação.

Na última seção, apresentamos a metodologia de trabalho, que conjuga tanto uma análise descritiva dos dispositivos de política linguística quanto uma análise de cunho discursivo. Assim, nosso estudo está voltado para a fase de implementação de dispositivos de política linguística para o português na Guiana Francesa, buscando analisar, em conjunto, o funcionamento desses dispositivos no âmbito de uma política que, conforme o discurso oficial, visa à pluralidade linguística. Desse modo, num primeiro momento, estamos interessados em identificar o lugar que o português ocupa no âmbito de cada um desses dispositivos para, em seguida, verificar como estes funcionam, considerando o monolinguismo que tradicionalmente marca a política linguística francesa.

**No segundo capítulo**, organizamos a discussão em três momentos. No primeiro deles, “Guiana Francesa: território e população”, há uma breve apresentação do



território guianense para, então, apresentarmos um panorama histórico da migração e da política linguística francesa no qual os dispositivos de política linguística estão inseridos. Nesse sentido, evidenciamos, na segunda seção, “Guiana Francesa, um território francês de migração: do Eldorado ao Euro Dourado”, a presença de diferentes grupos étnicos que formam a população da Guiana Francesa, a fim de ressaltar o plurilinguismo característico do território guianense. Damos um destaque especial à migração brasileira, por ser esse o público-alvo visado nos dispositivos estudados. Por fim, na última seção do capítulo, “A política linguística educacional na Guiana Francesa: da colônia à *Collectivité Territoriale*”, discutimos, em uma perspectiva histórica, os diferentes momentos da política linguística na Guiana Francesa, com base em diferentes estatutos políticos do território: colônia, departamento e coletividade.

**O terceiro capítulo** apresenta o sistema de ensino francês. Na primeira seção, “Sistema de ensino francês: organização e estrutura”, descrevemos como esse sistema está organizado e como o português está nele inserido. Na seção “Principais atores e instâncias administrativas do sistema educacional”, apresentamos os principais atores que participam das políticas linguísticas no seio do sistema de ensino. Por fim, discorremos a respeito do ensino de línguas no Estado francês, procurando demonstrar como esse ensino é desenvolvido e o porquê do uso do termo *langue vivante*. Evidenciamos, também, com base em estudos sociolinguísticos, a marcante presença da língua portuguesa no repertório linguístico dos alunos na Guiana Francesa e como essa presença se reflete no ensino de línguas nas escolas.

**No quarto e último capítulo**, analisamos os três dispositivos de política linguística em que o ensino do português é contemplado. Na primeira seção, apresentamos e descrevemos três dispositivos da política linguística educativa na rede de ensino da Guiana Francesa, sendo eles: *Intervenants en Langue Maternelle (ILM)*, *Classe bilangue* e *Section internationale*. A seção “Novas instituições, novas práticas?” tem um enfoque sobre o aspecto político-institucional dos dispositivos; por isso, nossa análise busca identificar os atores que interagem na implementação desse dispositivo, sua natureza, seu público-alvo e sua forma de funcionamento. Essas dimensões guardam relação com o título desse trabalho: quem planeja, o que se planeja, para quem se planeja e como se planeja. Trata-se de analisar o funcionamento formal e procedimental da política, imprescindível para melhor compreendermos nosso objeto de estudo. O título da seção, em forma de pergunta, visa a provocar uma reflexão inicial para pensarmos além da oficialidade da política, buscando compreender como se orienta a

política linguística francesa e qual o papel dos dispositivos estudados no âmbito dessa política. A inclusão do português nesses dispositivos – e essa indagação valeria para qualquer outra *langue étrangère* no sistema de ensino da França – seria verdadeiramente fruto de uma política plurilíngue? Estariam os dispositivos aqui estudados efetivamente sustentando uma política linguística educacional multicultural e aberta à diversidade linguística no território guianense? Essas indagações são o nosso ponto de partida para a análise discursiva na seção “O monolinguismo renitente e o plurilinguismo vanguardista”. Nesse momento, voltamos nossa preocupação para o funcionamento discursivo que sustenta os três dispositivos estudados. Buscamos, em textos normativos e demais documentos oficiais de governo que compõem o *corpus* de nosso trabalho, elementos discursivos capazes de nos permitir analisar o dispositivo para além da oficialidade da política e dos objetivos formais declarados.

Por fim, retomamos, nas considerações finais desta pesquisa, os objetivos e as principais hipóteses defendidas ao longo do trabalho. Refletimos sobre o plurilinguismo na política linguística francesa e no mundo em geral.

## CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico em que se baseia o presente estudo. Na primeira seção, “As múltiplas facetas da política linguística”, discorremos a respeito do percurso epistemológico das pesquisas em política linguística, mostrando que ela pode ser configurada como uma política pública. Num primeiro momento, apresentamos características gerais dos estudos em diferentes épocas. Intentamos explicitar os diferentes enfoques de pesquisa que, nos primórdios da disciplina, estiveram focados na centralidade do Estado em relação à política linguística, mas que, mais recentemente, passaram a considerar a participação de vários outros atores da sociedade. Uma relação entre a influência do multiculturalismo na política linguística e sua absorção na agenda política dos governos é discutida, como tentativa de problematizar a atuação do Estado na gestão das línguas e a atuação dos diferentes atores sociais no campo das políticas públicas que estão em relação direta com a democracia. Na sequência, discutimos a interdisciplinaridade do termo *política linguística* na atualidade, dando ênfase à polissemia do termo e à sua marca distintiva em relação a outras formas de intervenção linguística que não são consideradas políticas linguísticas.

Nesse sentido, a segunda seção, “A dimensão política da política linguística”, destaca o nosso entendimento a respeito deste tema. Quando configurada como política pública, a política linguística deve pressupor o reconhecimento dos atores dentro do desenho institucional proposto para tal política. É a respeito desse empoderamento político-institucional que entendemos haver a possibilidade de se pensar a política linguística como uma política pública. Sob essa condição, o Estado é um ator, mas é também a arena na qual os interesses de outros atores são direcionados e processados no sistema político, a fim de tomarem a forma de políticas públicas. Por essa razão, buscamos aporte teórico da ciência política, discutindo, na seção 3, “A análise da política linguística pública”, o que há de particular nas diversas ações de indivíduos, grupos ou associações em interação com a arena estatal, quando realizadas no âmbito do desenho institucional da política.

Por fim, na última seção, apresentamos nossa metodologia de trabalho, que conjuga tanto uma análise descritiva dos dispositivos de política linguística quanto uma análise de cunho discursivo.

## 1.1 As múltiplas facetas de política linguística

A “política linguística” pode ser compreendida de diferentes maneiras, dependendo do lugar teórico a partir do qual é definida e do momento histórico ao qual sua definição está atrelada. Adentrar esse campo de estudo é percorrer uma história epistemológica de mais de cinco décadas, com diferentes aportes teóricos e metodológicos. De perspectivas teóricas fortemente centradas na ação do Estado até os estudos mais recentes que destacam a ação de uma multiplicidade de atores sociais, muito se produziu nesse campo. Para basear nossa discussão, trazemos à baila um importante artigo de cunho teórico, de Thomas Ricento (2000),<sup>1</sup> que perfaz uma reconstrução da história epistemológica da área, desde as primeiras pesquisas, na década de 1960, até as publicações mais recentes. Apoiamo-nos, igualmente, nas perspectivas teóricas apresentadas por Spolsky (2004) e Shohamy (2006), por trazerem uma visão abrangente de política linguística.

Segundo Ricento (2000), a pesquisa em política linguística<sup>2</sup> pode ser, em linhas gerais, organizada a partir de três gerações de estudos. Apesar de essa divisão apontada por Ricento ser produtora para compreendermos a política linguística sob uma perspectiva histórica, não queremos com isso induzir que haja uma ideia de evolução da política linguística. Dito de outro modo, as gerações de estudos apresentadas por Ricento não significam para nós uma evolução dos estudos encadeados de forma etapista, em que os mais recentes superam os mais antigos. Na verdade, qualquer que seja a periodização que se pretenda fazer, haverá sempre tendências e continuidades a serem observadas, mas haverá igualmente rupturas e renovações. Portanto, o que adiante descrevemos talvez seja um dos aspectos possíveis de se estudar e compreender esse fenômeno complexo e em constante (re)construção histórica, cujo objeto é a língua.

### 1.1.1 A política linguística como prerrogativa do Estado

---

<sup>1</sup> O artigo “Historical and theoretical perspectives in language policy and planning” foi publicado no livro *Ideology, politics and language policies*, coordenado pelo mesmo autor.

<sup>2</sup> Ricento usa “política linguística” como um termo subordinante que engloba “planejamento linguístico”. Para o autor, a política e o planejamento linguísticos dizem respeito não apenas aos atos oficiais e não-oficiais, mas também aos processos históricos e culturais que influenciam as atitudes e práticas da sociedade sobre o uso da linguagem e *status*.

Os autores da primeira geração, nas décadas de 60 e 70 (FISHMAN, 1974; NEUSTUPNÝ, 1974; RUBBIN e JERNUDD, 1971; FERGUSON e DAS GUPTA, 1968 apud RICENTO, 2000), aglutinaram seus estudos a partir de pressupostos que visavam a superar os “problemas” linguísticos enfrentados pelas nações à época: da heterogeneidade linguística, da modernização linguística e da cientificidade. Nas palavras de Ricento:<sup>3</sup>

Os três elementos da primeira fase dos trabalhos em PPL [Política e planejamento linguístico] são (1) descolonização e formação do estado (macro-sociopolítico), (2) a predominância do estruturalismo nas ciências sociais (epistemológicas) e (3) a crença generalizada, pelo menos no Ocidente, que problemas linguísticos poderiam ser resolvidos através do planejamento, especialmente dentro do setor público (estratégico) (RICENTO, 2000, p. 10)<sup>4</sup>

Como é evidenciada na passagem acima, a resolução dos “problemas” linguísticos foi um dos principais objetivos da política linguística nessa primeira fase. A diversidade linguística era vista como um “problema” na formação dos Estados nacionais, e o único modo de garantir a língua da “nação” seria por meio de um planejamento linguístico sistematizado. Buscava-se, assim, seguir os propósitos da modernização tão requeridos durante o século XX. É nessa época que surge a ideia de *planejamento linguístico*<sup>5</sup> como uma atividade marcadamente intervencionista implementada pelo ator estatal. Nesse particular, há uma distinção a ser considerada: planejamento de *corpus* e de *status* (HAUGEN, 1966).

Como assevera Ricento (2000), a intervenção no *corpus* (forma) da língua foi uma estratégia utilizada com frequência pelos linguistas dessa primeira fase, pois se almejava o desenvolvimento dos sistemas de escritas, de gramáticas e de manuais de línguas. De igual forma, a intervenção no *status* da língua foi amplamente realizada, uma vez que o objetivo era ampliar o *status* das línguas europeias (principalmente o francês e o inglês), nos domínios formais e restringir o *status* das línguas locais (indígenas) a outros usos. O linguista Louis-Jean Calvet (1996) defende a inseparabilidade do par *política linguística* e *planejamento linguístico*. Nas palavras do autor, política linguística seria “a determinação das grandes escolhas referentes às

<sup>3</sup> Indicamos ao leitor que todas as traduções, salvo indicações expressas em contrário, foram realizadas pela própria autora.

<sup>4</sup> The three elements in the first phase in LPP [language policy and planning] work are (1) decolonization and state formation (macro sociopolitical), (2) the predominance of structuralism in social sciences (epistemological), and (3) the pervasive belief, at least in the West, that language problems could be solved through planning, especially within the public sector (strategic) (RICENTO, 2000, p. 10).

<sup>5</sup> O termo foi introduzido por Einar Haugen em 1966.

relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 1996, p. 3) em contraposição ao planejamento linguístico, que corresponderia aos modos de implementação dessas decisões e escolhas, ou seja, de uma dada política. Podemos perceber que, nesses primeiros estudos, vigorou fortemente a crença em uma política linguística universalizante, capaz de ser aplicada em diferentes contextos, independentemente das especificidades sociais e geopolíticas locais.

De acordo com Ricento (2000), nas décadas de 70 e 80, tem-se uma continuação dos temas discutidos no período anterior. Questões como “modernização” e “desenvolvimento nacional” continuam a imperar entre os pesquisadores. Todavia, outros assuntos, tais como o papel da “língua” e da “cultura”, entram para as agendas científicas sem, contudo, serem capazes de modificar a visão que vigorava na época. A política linguística, na segunda fase, continuou a representar um mecanismo de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos, e o controle social ainda era o grande objetivo da época. Ainda nessa fase, vigorava na política linguística a visão rígida de planejamento linguístico implementado por uma autoridade oficial ou, ao menos, a serviço dessa. A partir da década de 80, essa visão da política linguística como prerrogativa estatal começa a ser questionada, muito sob a influência da retomada de um discurso em favor das liberdades individuais que marcaram o período. É o que vemos na próxima seção.

### **1.1.2 A política linguística emancipadora dos anos 1980 e o contexto do multiculturalismo**

Já em meados da década 1980, surgem tentativas de superar, em alguma medida, o pressuposto de que a responsabilidade sobre a política linguística fosse sempre incumbência privativa do agente governamental. Tais ideias surgem num contexto de retomada de pautas liberais, em que a autonomia do indivíduo e o questionamento da regulação estatal na esfera privada passa a ter especial atenção. Nesse sentido, os grandes expoentes dessa terceira geração (SCHIFFMAN, 1994; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) buscaram relativizar o papel do Estado nas formulações de políticas linguísticas e ressaltaram a possibilidade de essas políticas existirem apenas no plano formal, e não serem condizentes com aquelas de fato realizadas pelos indivíduos. Nesse sentido, o direito de falar sua própria língua, de vê-la preservada, valorizada e respeitada, sobretudo em contextos em que essa língua é minoritária ou simplesmente

não goza de oficialidade, tornou-se uma pauta identitária, assim como tantos outros direitos reivindicados em diferentes movimentos, como o movimento negro e o movimento feminista. Ademais, a crítica desses autores é bem acertada, uma vez que, a despeito da vontade do Estado, as políticas linguísticas, muitas vezes, configuram-se como meras cartas de intenções e costumam refletir apenas a vontade de uma maioria, historicamente no poder. Basta pensar que, em muitos Estados independentes, a única língua oficial é a do colonizador. Mesmo em países que conferem cooficialidade a outras línguas nacionais, as práticas linguísticas acabam refletindo um ideal monolíngue e homogeneizador. Assim, o olhar crítico sobre as abordagens precedentes, mormente “estadocêntricas”, contribuiu enormemente para o avanço da política linguística, colocando em questão a autonomia dos indivíduos acerca dela. A passagem seguinte é ilustrativa nesse sentido, pois Spolsky (2004) deixa evidente que uma política linguística pode existir sem que um legislador ou autoridade estatal a estabeleça explicitamente.

**Mas a política linguística existe mesmo quando não foi explicitada ou estabelecida pela autoridade.** Muitos países e instituições e grupos sociais não têm políticas linguísticas, formal ou escrita, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada de um estudo de sua prática ou crenças linguísticas. Mesmo onde há uma política formal, escrita, seu efeito nas práticas de linguagem não é garantido nem consistente (SPOLSKY, 2004, p. 8)<sup>6</sup> [grifo nosso].

Shohamy (2006), na mesma direção de Spolsky (2004), propõe ampliar o escopo da política linguística, levando em consideração, acima de tudo, as ações de política linguística formuladas por agentes da sociedade civil. Tal visão está diretamente associada com uma noção de língua como um sistema aberto, flexível, dinâmico, que varia de um falante para outro, em constante evolução. A pesquisadora busca desenvolver uma abordagem capaz de explicar o funcionamento da política linguística oculta (*hidden language policy*) ou de fato (*de facto policy*). Central nessa teoria é o conceito de “mecanismo” de política linguística. Para Shohamy, os mecanismos:

representam dispositivos abertos e ocultos que são usados como meios para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas de fato. Eles expandem as PLs [políticas linguísticas] para além dos documentos oficiais e para um

---

<sup>6</sup> But language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent (SPOLSKY, 2004, p. 8).

entendimento das PLs em termos dos meios usados para influenciar políticas (SHOHAMY, 2006, p. 54)<sup>7</sup> [grifo nosso].

Dito de outro modo, os mecanismos são os dispositivos pelos quais a política linguística é difundida e operacionalizada no meio social. As *leis* e *decretos* seriam exemplos de mecanismos explícitos, ao passo que *placas de rua* e *manuals de línguas* seriam exemplos de mecanismos implícitos. A nosso ver, o ineditismo da proposta de Shohamy estaria em vislumbrar a existência desses mecanismos (dispositivos) que influenciam, criam e reproduzem políticas linguísticas sem que o Estado, necessariamente, delas participe.

Nesse sentido, a liberdade individual e o papel da sociedade civil na política linguística foram temáticas importantes que contribuíram para a evolução da disciplina. Alguns autores entendem que elas tiveram a influência do discurso do multiculturalismo emergente a partir das décadas de 70 e 80. Conforme foi observado por Barbosa (2016), o multilinguismo e o multiculturalismo “se ancoram em redes de sentidos que não aquelas de unidade, pureza e uniformidade, construídas na relação com o Estado, mas em outras em que a diferença é constitutiva, construída na relação histórica entre sujeitos, entre línguas e culturas” (BARBOSA, 2016, p. 41). Portanto, para o autor, filiado à análise do discurso materialista, quando se pensa no caráter multilíngue também se pensa no caráter multicultural:

Não há país que não seja multilíngue. Dito de outro modo: não há país monolíngue. Não há Estado que, embora em sua institucionalidade apresente sua ou suas línguas oficiais, nacionais, não se faça no contato com múltiplas línguas. E a língua não é una, não é uma, não é pura. É feita de fálhas, de mudanças, de contatos variados. As línguas mudam, entram em contato entre si, desaparecem, se criam. Estão sempre incompletas, em movimento, assim como as identidades são um movimento na história. Não há Nação que não produza uma riqueza imensa na relação de sua(s) língua(s) e sua(s) cultura(s). Relação complexa, portanto, que não existe em linha reta, não é exata e demanda que se pense a história, a sociedade, e a política (ORLANDI, 2012, p. 6 apud BARBOSA, 2016, p. 41).

Para autores como Hale (2005)<sup>8</sup>, o multiculturalismo está diretamente associado ao neoliberalismo. Nessa perspectiva, o neoliberalismo redireciona a política social, enfatizando o desenvolvimento da sociedade civil e do capital social e uma abordagem

---

<sup>7</sup> represent overt and covert devices that are used as the means for affecting, creating, and perpetuating de facto language policies. They expand LPs [language policies] beyond official documents and towards an understanding of LPs in terms of the means used to influence policies (SHOHAMY, 2006, p. 54).

<sup>8</sup> Hale, Charles. (2005). Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America. *Political and Legal Anthropology Review*. 28. 10-28. <[https://www.researchgate.net/publication/290810339\\_Neoliberal\\_Multiculturalism\\_The\\_Remaking\\_of\\_Cultural\\_Rights\\_and\\_Racial\\_Dominance\\_in\\_Central\\_America](https://www.researchgate.net/publication/290810339_Neoliberal_Multiculturalism_The_Remaking_of_Cultural_Rights_and_Racial_Dominance_in_Central_America)>. Acesso em: 9/12/2019.



aos direitos culturais que, à primeira vista, parecem contraditórios com o pragmatismo econômico do modelo. Além disso, o autor entende que os direitos coletivos servem como medidas compensatórias para grupos culturais desfavorecidos como parte integrante da própria ideologia neoliberal. Por essa razão, Hale (2005) defende o uso do termo neoliberalismo multicultural:

O neoliberalismo abrange a doutrina econômica, mas também promove uma reorganização da "sociedade política" nos moldes da descentralização, derrubando o estado, afirmando os direitos humanos básicos e exigindo democracias minimamente funcionais. Mais importante para nós aqui, o neoliberalismo traz uma nova direção na política social, enfatizando o desenvolvimento da sociedade civil e do capital social, e uma abordagem aos direitos culturais que, à primeira vista, parece altamente contra-intuitiva. [...]

Supõe-se frequentemente que o princípio central do neoliberalismo, como o cognato sem adornos do qual deriva, é o triunfo de uma ideologia agressivamente individualista do "homem econômico". Em contraste, sugiro que os direitos coletivos, concedidos como medidas compensatórias aos "desfavorecidos" grupos culturais, são parte integrante da ideologia neoliberal. Essas políticas culturais distintas (juntamente com suas contrapartes sociopolíticas), ao invés de simplesmente o lapso temporal entre o liberalismo de classe e sua encarnação dos últimos dias, são o que confere ao "neo" seu significado real. Para enfatizar a relação integral entre esses novos direitos culturais e as reformas econômicas políticas neoliberais, uso o termo "multiculturalismo neoliberal (HALE, 2005, p. 12).<sup>9</sup>

Pensadas sob a perspectiva de Hale (2005), a proliferação de pautas identitárias e a de políticas em favor do multilinguismo, a partir da década de 70, poderiam ser apropriadas pelo Estado como forma de encobrir as políticas homogeneizantes dos atores estatais. Se, no discurso, as políticas seriam multiculturais e multilíngues, na prática, o Estado implementaria ações para reforçar a assimilação, e não a integração de indivíduos. O tom desse tipo de crítica foi também explicitado no trabalho de Barbosa (2016), que, em perspectiva comparada com o Canadá, procurou investigar o funcionamento do discurso da diferença no discurso da política sobre a cultura no

---

<sup>9</sup> No original: "Neoliberalism encompasses economic doctrine but also promotes a reorganization of "political society" along the lines of decentralization, trimming down of the state, affirming basic human rights, and calling for minimally functional democracies. Most importantly for us here, neoliberalism brings forth a new direction in social policy, emphasizing the development of civil society and social capital, and an approach to cultural rights that at first glance appears highly counterintuitive.

[...]

It is often assumed that the central tenet of neoliberalism, like the unadorned cognate from which it derives, is the triumph of an aggressively individualist ideology of "economic man." In contrast, I suggest that collective rights, granted as compensatory measures to "disadvantaged" cultural groups, are an integral part of neoliberal ideology. These distinctive cultural policies (along with their sociopolitical counterparts), rather than simply the temporal lapse between classic liberalism and its latter day incarnation, are what give the "neo" its real meaning. To emphasize the integral relationship between these new cultural rights and neoliberal political economic reforms, I use the term "neoliberal multiculturalism" (HALE, 2005, p. 12).

Brasil. Ao confrontar o funcionamento desse discurso no Brasil e no Canadá, o autor argumenta que, no primeiro, esse discurso se historicizou pelo uso do termo “diversidade cultural”, ao passo que, no segundo, foi veiculado pelo emprego do termo “multiculturalismo”. Ao pensar no contexto brasileiro, Barbosa observa que o discurso da diversidade emerge nos anos 80 no contexto da redemocratização do país e se caracteriza pelo domínio do discurso neoliberal, “que torna tudo, inclusive todas as diferenças, um produto de mercado” (BARBOSA, 2016, p. 104). O acontecimento da Constituinte marcaria a emergência do discurso da diversidade no Brasil, tendo, no governo Collor (1990-1992), o início de uma onda neoliberal que defenderia a liberdade individual como princípio fundamental. Nesse sentido, “ao defender a liberdade individual, o discurso neoliberal se torna hegemônico, reforçando a forma-sujeito de direito, também denominada forma-sujeito jurídica ou ainda forma-sujeito histórica” (BARBOSA, 2016, p. 104). Por fim, conclui o autor:

O discurso neoliberal age, assim, de forma a dissimular a dominação por meio da suposta não intervenção estatal. Não podemos considerar, desse modo, os governos neoliberais como governos de instabilidade ou com ausência de medidas políticas para a área cultural, uma vez que a principal medida do Estado para essa área era garantir que o mercado exercesse o controle sobre a cultura (BARBOSA, 2016, p. 105).

De fato, o discurso da diversidade linguística (multilinguismo) pode, na prática, significar uma dissimulação de políticas monolíngues tradicionalmente adotadas. Num jogo de luz e sombra, o monolingüismo continua se mostrando presente na concretude de diferentes políticas. Nesse sentido, Diniz e Neves (2018), em análise semelhante, evidenciaram uma série de políticas que invisibilizam estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro, “inclusive em documentos que, na superfície, advogam em favor da diversidade linguística” (DINIZ, NEVES, 2018, p. 104). Conforme a análise dos autores, no Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC), o “multilingüismo é apagado porque não se fala sobre ele” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 87); já em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o “multilingüismo é silenciado enquanto se fala sobre ele” (ibidem, p. 87). Os autores evidenciaram ainda que, a despeito de algumas políticas recentes no campo de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)<sup>10</sup> na educação básica, a formação de

---

<sup>10</sup> De acordo com Lopez e Miranda (2019), “PLAc tem sido utilizado para fazer referência ao ensino do português para imigrantes de crise (CLOCHARD, 2007) no Brasil. O uso dessa terminologia tem como objetivo evidenciar e visibilizar esse contexto de ensino, pesquisa e extensão, buscando fomentar o interesse por esse campo, bem como pela sua institucionalização, ainda bastante incipiente no país”.

pedagogos e professores é marcada geralmente pela tradição monolíngue. Nesse sentido, é possível vislumbrar, nesses casos, o que autores como Spolsky (2004) e Shohamy (2006) argumentam: que as práticas concretas (*hidden agendas*) podem contrariar a política oficial de um Estado ou, ainda, que a política implementada pode estar em contradição com aquilo que se assume em textos legislativos e demais diretrizes da política.

Na mesma perspectiva acima apontada, a pesquisa de Jael Gonçalves (2019) procurou investigar o modo como o português tem sido abordado em processos seletivos específicos para migrantes forçados, em instituições federais de educação superior brasileiras, em face dos direitos linguísticos desses sujeitos no acesso ao direito social à educação no Brasil. Ao analisar documentos institucionais de processos de duas universidades federais brasileiras (Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio Grande do Sul), a autora nota que o princípio da inclusão é prejudicado pelo condicionamento do ingresso e da permanência na universidade ao conhecimento do português, conforme ilustrado na passagem seguinte:

Reconhece-se a possibilidade de o migrante realizar a inscrição no próprio idioma, dá-se a ele a possibilidade de realizar as provas que compõem a avaliação em outra língua que não a portuguesa. De outra parte, exige-se que o migrante comprove a conclusão do Ensino Médio com o Exame Nacional do Ensino Médio, que, além de ser em língua portuguesa, tem Prova de Redação a ser escrita em língua portuguesa como critério excludente; exige-se que o migrante faça parte de programa de acessibilidade, que apresente o Celpe-Bras, sob pena de extinção do vínculo com a Universidade (GONÇALVES, 2019, p. 8).

Assim, a tensão entre o reconhecimento e o apagamento de direitos linguísticos dos migrantes forçados é, na visão da autora, “constitutiva das políticas linguísticas adotadas pelas instituições universitárias para o acesso e a permanência desses sujeitos no sistema educacional superior público” (GONÇALVES, 2019, p. 8). O que há implicitamente nesses processos é um funcionamento contraditório entre os direitos linguísticos dos migrantes forçados (que são, inclusive, reconhecidos juridicamente) e as políticas linguísticas nos processos seletivos. De acordo com Gonçalves (2019), a forma como a política é de fato implementada faz com que tal funcionamento seja “estruturado e atualizado por uma memória de unidade da nação e da identidade brasileiras” (GONÇALVES, 2019, p. 8). Portanto, por mais que, no plano da formulação da política, vise-se à promoção de acesso à educação superior, as políticas linguísticas de ensino de língua portuguesa para migrantes forçados acabam por excluí-los. Desse modo, aplicando o conceito de Shohamy (2006), podemos assumir que, na

política linguística analisada por Gonçalves (2019), os mecanismos da política linguística *de facto* operam sob as vestes de dispositivos excludentes e contrários à ideia de inclusão e de efetivo respeito à diversidade linguística.

### 1.1.3 A interdisciplinaridade da política linguística

Pelo que podemos perceber, a discussão acumulada ao longo de todos esses anos sobre política linguística contribuiu para que ela se constituísse com um subcampo interdisciplinar, conforme definiu o próprio Ricento (2006, p. 12): “PL [política linguística] é um campo interdisciplinar, surgido como um campo da sociolinguística”.<sup>11</sup> Num primeiro momento, as produções teóricas buscavam um certo ideal de neutralidade axiológica, na expectativa de que isso garantiria a constituição desse campo como área do saber autônomo, fortemente influenciado pelo positivismo científico (RICENTO, 2006). O monolinguismo homogeneizador se vinculava à própria razão do Estado e era aceito como forma de forjar a identidade nacional e manter a integridade. Os estudos da década de 70 e 80 passaram a ter maiores preocupações com os sujeitos da política linguística e com seu objeto: a língua. Era o contexto do discurso multiculturalista que conquistou, de fato, muitos adeptos, no campo da ciência e entre políticos e gestores públicos, sobretudo por portar bandeiras importantes de defesa de direitos individuais e de grupos marginalizados. Sendo assim, as pautas identitárias típicas desses movimentos de reivindicação de direitos ganharam também as agendas públicas e, no caso da política linguística, não foi diferente. Inúmeras foram as normas, planos e programas de governo que instituíram políticas linguísticas em favor da diversidade linguística, do multiculturalismo, do interculturalismo e demais termos assemelhados.

Contudo, trazer para os documentos oficiais esse discurso em favor das diferenças e, por outro lado, promover ações efetivas em prol dessa diversidade são questões bem distintas, como argumentamos na seção anterior. Dito de outro modo, não é porque existe um discurso favorável à diversidade linguística, consubstanciado até mesmo em textos legislativos, que o Estado adotará políticas nesse sentido. Mais do que isso, ainda que existam políticas linguísticas já formuladas, sabemos que o Estado é um ente extremamente complexo do ponto de vista institucional, entrecortado por interesses

---

<sup>11</sup> No original: “LP [language policy] is an interdisciplinary field, it came into its own as a branch of sociolinguistics” (RICENTO, 2006, p. 12).

múltiplos e de atores diversos (burocratas, políticos, grupos de pressão etc.). A implementação da política sofre influência de todos esses fatores e pode, em muitos casos, frustrar os objetivos de uma política linguística que, ao menos no plano formal, teria sido formulada para atender a uma diretriz de diversidade linguística. Isso se dá porque o Estado é um lugar a ser ocupado, reformado, transformado a partir de relações históricas concretas de poder.

Desse modo, uma constatação a que chegamos a essa altura é que é inquestionável que a política linguística é um objeto interdisciplinar e que deve ser estudado sem privilegiar ou excluir os diferentes atores que dela participam. Nesse sentido, analisar uma política linguística implica perquirir seus meandros, ir além daquilo que é explícito, dado, formulado, aceito. É por essa razão que o título do presente trabalho se estrutura na forma de pergunta: quem planeja o quê, para quem e como? Esta indagação foi colocada por Copper (1989), quando ele se propôs a investigar a disseminação e a mudança linguística: *who plans what for whom and how*. Não é por outra razão que Spolsky e Shohamy (1999), no livro *The language of Israel, policy, ideology and practice*, assumindo essa abordagem interdisciplinar da política linguística e seguindo a sugestão de Cooper (1989), apresentam um quadro como resultado de um esboço de resposta àquela indagação. Portanto, de acordo com Spolsky e Shohamy (1999), ao apresentarem o quadro que reproduzimos abaixo (quadro 1), ele “nos fornecerá uma noção mais completa da natureza da política linguística e como ela deve ser diferenciada da prática linguística em geral que costumamos modificar”<sup>12</sup> (SPOLSKY; SHOHAMY, 1999, p. 34):

**Quadro 1:** Perspectivas Interdisciplinares em Quem planeja, O quê se planeja, Para quem se planeja e Como se planeja.

---

<sup>12</sup> No original: “will provide us with a fuller of notion of the nature of language policy and how it should be differentiated from the general language practice it is usually intended to modify”.

**Table 2** Interdisciplinary perspectives on who plans what for whom why and how

<i>Item/Discipline</i>	<i>Sociolinguistics and language planning</i>	<i>Political science and policy studies</i>	<i>Education and educational linguistics</i>
Who (the actors, initiators, planners, policy makers, authority)	Language revivers, ethnic leaders, language agencies	Pressure groups, interest groups, social forces, levels of government, the state	Educational policy makers, central or regional or local educational leaders
Does what (their behaviours and the process)	Plans status of language, modifies corpus of language	Follows a policy-making sequence	Chooses languages to teach and determines resources for that
For whom	Speech communities and speakers	Ethnic communities, majorities and minorities	Teachers and pupils
Why	Maintaining or changing identity or dominance, economic needs, expressing ideology, etc.	Equilibrium, responses to group pressure, ideology	Education (for what?)
Under what conditions	Existing ethnography of communication or linguistic repertoire	Social, political, economic, cultural situation	The educational system
To what effect (planned or not)	Language maintenance, language shift, language modernisation, etc.	Impact, efficiency, integration	Examination results, level of academic achievement, integration

Quadro 1: Reproduzido de Spolsky; Shohamy, 1999, p. 34.

Como pode ser observado, Spolsky e Shohamy (1999) demonstram como a política linguística pode ser pensada de diferentes formas e em diferentes contextos. Em cada um desses contextos, determinados aspectos terão maior ou menor relevância nas análises, sem que isso pressuponha a desconsideração dos outros. Na verdade, trata-se de um só fenômeno sendo estudado de diferentes maneiras. Inegável é, portanto, que existe uma relação entre Estado e política linguística, assim como entre esta e a sociolinguística e, também, a educação. Ainda que a sociedade, com base em suas próprias iniciativas, possa adotar (bem como criar, modificar etc.) políticas linguísticas próprias, há também o interesse do Estado em regular a(s) língua(s) via ação política estatal. Nestes casos, ela será estudada também como uma política pública. Sem divergir desse entendimento, Troncy (2011) argumenta que:

o que caracteriza o (sub)campo das “políticas linguísticas” é que ele é tanto um campo de ação social e política (informando as melhores escolhas possíveis em termos de língua (s)), que um domínio científico (a fina análise das situações sociolinguísticas, que possibilita guiar as escolhas) (TRONCY, 2011, p. 38).<sup>13</sup>

Desse modo, com o auxílio da ciência política, podemos estudar a política linguística configurada como uma política pública e, a partir disso, valer-nos de conhecimentos e ferramentas de análise para melhor estudar a política linguística em sua dimensão político-institucional, sem abrir mão de análises sociolinguísticas, que são igualmente importantes. Queremos, com isso, suprir uma lacuna de pesquisa e evitar aquilo que Troncy (2011) denomina de *angle mort* nas análises de políticas linguísticas: a dimensão política que, muitas vezes, é negligenciada pelas abordagens sociolinguísticas.

## 1.2. A dimensão política da política linguística

Conforme já esboçado, a epistemologia da política linguística é marcada por suas orientações “intervencionistas sociais” (gestão do multilinguismo societal, do plurilinguismo individual). Esta focalização, segundo Troncy (2011), “original nas situações sociolinguísticas, objetos de intervenção (políticos e sociolinguísticos, ao mesmo tempo), não deixa de ter consequência na maneira de conceituar e analisar a dimensão política das intervenções” (TRONCY, 2011, p. 38, tradução nossa).<sup>14</sup>

Sem dúvida alguma, a tradição sociolinguística nas pesquisas sobre política linguística tem nos legado importantes contribuições, conforme explicitado na seção anterior. De fato, nenhuma intervenção linguística deveria ser realizada fora de uma consideração sociolinguística: “Ela é, por natureza, sociolinguística. A linguística não é apenas uma ciência aplicada, é também inevitavelmente “implicada” (TRONCY, 2011, p. 38, tradução nossa).<sup>15</sup> Para Henri Boyer (2010), a política linguística “é uma área onde a sociolinguística, sob o nome de sociolinguística aplicada, adquiriu pela natureza

<sup>13</sup> En d’autres termes, ce qui caractérise le (sous-)champ des “politiques linguistiques”, c’est qu’il est tout autant un domaine d’action sociale et politique (informer des meilleurs choix possibles en matière de langue(s)), qu’un domaine scientifique (l’analyse fine des situations sociolinguistiques, qui permet de guider les choix) (TRONCY, 2011, p. 38).

<sup>14</sup> Esta focalização, segundo Troncy (2011) : “originelle sur les situations sociolinguistiques, objets des interventions (politiques et sociolinguistiques, à la fois), n’est pas sans conséquence sur la façon dont est conceptualisée et analysée la dimension politique des interventions (TRONCY, 2011, 38).

<sup>15</sup> “Elle est, par nature, sociolinguistique. La linguistique n’est pas qu’une science appliquée, elle est aussi inévitablement «implicée»” (TRONCY, 2011, p. 38).

terapêutica de suas intervenções uma importante legitimação social” (BOYER, 2010, p. 67), tradução nossa).<sup>16</sup> É justamente desse entrecruzamento de uma sociolinguística considerada como ciência aplicada com as práticas intervencionistas de atores sociais que emerge o campo da política linguística. Nas palavras de Troncy (2011):

É, portanto, em grande parte, nas relações entre sociolinguística, como campo disciplinar e “ciência aplicada / implicada”, e políticas linguísticas, como um campo de atividades jurídico-administrativas (políticas), que o campo de políticas linguísticas foi constituído, como domínio disciplinar (TRONCY, 2011, p. 38).<sup>17</sup>

Essa noção de disciplina aplicada e de pesquisa “implicada” é também reveladora de uma dimensão política presente nos diversos estudos. Conforme nos lembra Troncy, citando Heller (2002): “Alguns trabalhos estão muito explicitamente comprometidos com o caminho da “sociolinguística crítica”, em que “o trabalho crítico é entendido como um trabalho que busca identificar e explicar a construção de relações de poder” (HELLER, 2002, p. 169 apud TRONCY, 2011, p. 38, tradução nossa).<sup>18</sup>

Em termos práticos, porém, o que é pensar a política linguística tendo como base essa dimensão política capaz de revelar essas relações de poder? Spolsky e Shohamy (1999) nos dão uma orientação muito importante nesse sentido. Para esses autores, a diferença entre aquilo que seria simplesmente uma *prática linguística* e aquilo que poderia ser considerado uma *política linguística* reside em definir a adequada acepção do termo *policy*. No segundo capítulo da obra de Spolsky e Shohamy (1999), mais especificamente na seção *The policy agents – who (makes a policy)*, os autores lançam a pergunta que define a resposta: é preciso haver um agente, uma pessoa identificável ou pessoas fazendo essa política? A definição adequada é aquela que especifica o termo *policy* como sendo o “que é adotado e perseguido pelo governo, governante, partido político, instituição, grupo ou indivíduo” (SPOLSKY; SHOHAMY, 1999, p. 36). Além disso, os autores consideram que “para uma política atender a condições normais de boa formulação (que inclui ter alguma chance razoável de “orientar e determinar” os cursos

---

<sup>16</sup> Para Henry Boyer (2010), a política linguística “est un domaine où la sociolinguistique, sous l’appellation de sociolinguistique appliquée, a acquis par le caractère thérapeutique de ses interventions une importante légitimité sociale” (BOYER, 2010, p. 67).

<sup>17</sup> C’est donc largement dans les relations entre la sociolinguistique, comme champ disciplinaire et “science appliquée / impliquée”, et les politiques linguistiques, comme domaine d’activités juridico-administratives (policy), que s’est constitué le champ des politiques linguistiques, comme domaine disciplinaire (TRONCY, 2011, p. 38).

<sup>18</sup> “Certains travaux s’engagent très explicitement sur la voie d’une “sociolinguistique critique” où “le travail critique est compris comme un travail qui cherche à identifier et à expliquer la construction des relations de pouvoir” (HELLER, 2002, p. 169 apud TRONCY, 2011, p. 38).



da ação), o agente deve de fato ser capaz de influenciar os falantes da língua” (SPOLSKY; SHOHAMY, 1999, p. 37).<sup>19</sup> Nesse sentido, concluem:

Qualquer conjunto regular de escolhas linguísticas pode constituir uma prática doméstica. **Restringimos o termo “política” aos casos em que uma pessoa com autoridade atua para controlar a prática de outras.** Uma prática doméstica geral pode ser falar a língua de membros mais velhos sempre que eles estiverem presentes. Outra, pode ser o hábito dos pais que falam outro idioma quando não querem que seus filhos ou empregados entendam. Outra pode ser a decisão de falar um idioma tradicional em certas refeições importantes da família. Mas consideraremos essas práticas como políticas somente quando elas forem a decisão explícita de **qualquer autoridade**, como quando um *council family* ou um chefe de família fazem a determinação (SPOLSKY; SHOHAMY, 1999, p. 36)<sup>20</sup> [grifo nosso].

Troncy (2011) também nos ajuda a compreender a dimensão política presente no sintagma *política linguística*. Em seu trabalho intitulado *Les politiques linguistiques entre cloisonnements et renouvelaux épistemologiques ?*, a autora entende que, no campo da sociolinguística, as clivagens teóricas acerca da política linguística são inúmeras. Dentre os estudos anglo-saxões e francófonos, uma profusão de conceitos e termos foi produzida buscando estudar o mesmo objeto, sob diferentes recortes, obviamente: *politique linguistique, planification/l'aménagement linguistique, language management, language planning e glottopolitique*. De acordo com Troncy (2011),

À ambiguidade que pode persistir em designar o mesmo conjunto de trabalhos, em que o termo “políticas linguísticas” está em competição com outros termos (como “planejamento linguístico”), acrescenta-se uma outra ambiguidade que consiste em colocar sob o mesmo nome (“políticas linguísticas”) diferentes conjuntos de trabalhos e diferentes concepções de “ação política” (TRONCY, 2011, p. 42).<sup>21</sup>

Troncy (2011) destaca algumas passagens que denotam como essa dimensão política pode ser captada a partir de algumas definições de política linguística encontradas na literatura:

<sup>19</sup> No original: “we will say that for a policy meet normal well-formedness conditions (which includes having some reasonable chance of "guiding and determining" courses of the action) the agent must in fact be able to influence the speakers of the language”.

<sup>20</sup> No original: “Any regular set of languages choices might constitute household practice. We restrict the term "policy" to cases where one person with authority attempts to control the practice of others. One general home practice might be speaking the language of significant older members whenever they are present. Another might be the habit of parents who speak another language when they do not want their children or servants to understand. Another might be a decision to speak a heritage language at certain important family meals. But we will consider this practice to be policy only when they are the explicit decision of any authority, such as when a family council or a family head make the determination”.

<sup>21</sup> No original: “A l'ambiguïté qui peut subsister pour désigner le même ensemble de travaux, dans lesquels le terme ‘politiques linguistiques’ se trouve en concurrence avec d'autres termes (comme ‘planification linguistique’), s'ajoute une autre ambiguïté qui consiste à ranger sous la même appellation (‘politiques linguistiques’) différents ensembles de travaux et différentes conceptions de l' ‘action politique’” (TRONCY, 2011, p. 42).

1. Política linguística: **ação voluntária, oficial ou militante**, baseada em princípios (economia e eficiência, identidade nacional, democracia...), visando intervir nas línguas, sejam elas quais forem (nacionais, regionais, minoritárias, estrangeiras...), em suas formas (por exemplo: sistema de escrita), em suas funções sociais (por exemplo, escolha de uma língua oficial) ou em seu lugar no ensino (BEACCO, BYRAM, 2007, p. 128, tradução nossa).<sup>22</sup>

2. Uma política de linguagem, portanto, é a **ação tomada por uma comunidade para desenvolver o melhor (de acordo com os objetivos, a serem definidos) a promoção da(s) língua(s) circulante(s)**. Esta comunidade pode ser pública (um Estado, uma região, um departamento, uma cidade) ou privada (uma empresa, um canal de mídia, uma associação). [...] Quase sempre, de maneira surpreendente, os “especialistas” esquecem que uma política linguística é, antes de mais nada, uma política, isto é, modos organizados de conduta de interesse coletivo. Exige, portanto, desde o início, decisões a serem tomadas, adaptando-as, pragmaticamente, às incessantes mudanças no contexto, sem perder de vista os princípios fundamentais. [...] Uma política linguística é caracterizada pelo seu voluntarismo (PORCHER; FARO-HANOUN, 2000, p. 6-7, tradução nossa).<sup>23</sup>

3. A política linguística é, portanto, mais frequentemente definida como um **conjunto de escolhas conscientes em termos de ação sobre o corpus ou sobre o status das línguas, escolhas que são colocadas em prática por uma operação de planejamento** (CALVET, 2002, p. 23, tradução nossa).<sup>24</sup>

4. O conceito de política linguística, geralmente aplicado à ação de um Estado, refere-se às escolhas, objetivos e orientações que são desse Estado em termos de idioma(s), escolhas, objetivos e orientações geralmente levantadas (mas não necessariamente) por uma situação intra ou intercomunitária de preocupação particular em relação à língua.

[...]

Não se deve esquecer que as **intervenções em questões de línguas não são da exclusiva responsabilidade dos Estados: associações locais, organizações não-governamentais, *collectivités territoriales* como certas regiões da França [...] podem muito bem, em caso de graves problemas linguísticos societários, tentar pesar por uma ação militante e / ou regulação sobre a situação sociolinguística em questão** (BOYER, 2010, p.

---

<sup>22</sup> Politique linguistique : **action volontaire, officielle ou militante**, fondée sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), **visant à intervenir sur les langues**, quelles qu'elles soient (nationales, régionales, minoritaires, étrangères...), dans leurs formes (par ex. : système d'écriture), dans leurs fonctions sociales (par ex. choix d'une langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement (BEACCO ; BYRAM, 2007, p. 128).

<sup>23</sup> Une politique linguistique, c'est donc l'action menée par une communauté pour développer au mieux (selon les objectifs visés, eux-mêmes à définir) la diffusion de la ou des langue(s) qui y circule(nt). Cette communauté peut être publique (un État, une Région, un département, une ville) ou privée (une entreprise, une chaîne médiatique, une association). [...] Presque toujours, de manière stupéfiante, les “spécialistes” oublient qu'une politique linguistique est d'abord une politique, c'est-à-dire des modes organisés de conduite d'un intérêt collectif. Elle demande donc, d'emblée, des décisions, et de décisions auxquelles on se tient, tout en les adaptant, pragmatiquement, aux évolutions incessantes du contexte sans perdre de vue les principes fondamentaux. [...] Une politique linguistique se caractérise par son volontarisme (PORCHER; FARO-HANOUN, 2000, p. 6-7).

<sup>24</sup> La politique linguistique est donc définie le plus souvent comme un ensemble de choix conscients en matière d'action sur le corpus ou sur le statut des langues, choix qui sont mis en pratique par une opération de planification [...]. (CALVET, 2002, p. 23)

67, tradução nossa).<sup>25</sup>

5. Uma política linguística consiste em uma ação que tenta organizar a diversidade linguística que é sempre manifestada pela coexistência daquilo que é considerado como línguas distintas, seja como variações e variedades de uma única língua, ou como “interlínguas” e outros “cruzamentos” linguísticos (oriundos de contatos de línguas e outras variedades linguísticas identificadas). Esta ação é desenvolvida e implementada, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em dois níveis ligados entre si:

- por organismos coletivos (governos e administrações estatais ou locais, organizações não-governamentais, associações...),
  - por atores sociais individuais ou coletivos (famílias, grupos informais, etc.)
- BLANCHET, 2012, p. 2, tradução nossa).<sup>26</sup>

A partir dessas conceituações extraídas do trabalho de Troncy (2011), percebemos que a dimensão política, assim como que defendem de Spolsky e Shohamy (1999), remete, invariavelmente, a atores que, dotados de graus variados de poder, usam prerrogativas e recursos visando a influenciar decisões e promover ações concretas acerca do *status* e *corpus* da(s) língua(s) em um determinado contexto (local, regional, nacional ou mesmo internacional). Dentre todas as definições apresentadas por Troncy (2011), o ator estatal sempre aparece, tendo em vista que ele é, irrefutavelmente, um ator com prerrogativas de autoridade. Contudo, outros atores individuais ou coletivos do tecido social são também considerados. Esta é também a ideia presente nas definições de Boyer (4) e Blanchet (5). Troncy (2011) entende que a intervenção do Estado parece constituir o protótipo da política linguística, mas, como bem observou a pesquisadora, essa intervenção não é exclusiva. De acordo com a autora, as definições são amplas o suficiente para colocarem as políticas linguísticas acessíveis a uma miríade de atores, não sendo exclusivamente o ator estatal:

---

<sup>25</sup> La notion de politique linguistique, appliquée en général à l'action d'un Etat, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet Etat en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique.

[...] Il ne faut pas oublier que les interventions sur les questions de langues ne sont pas l'apanage des Etats : des structures associatives locales, des organisations non gouvernementales, des collectivités territoriales comme certaines régions en France [...] peuvent fort bien, précisément dans les cas de problèmes linguistiques sociétaux plus ou moins importants, tenter de peser par une action militante ou/et réglementaire sur la situation sociolinguistique concerne (BOYER, 2010, p. 67).

<sup>26</sup> Une politique linguistique consiste en une action qui tente d'organiser la diversité linguistique qui se manifeste toujours par la coexistence de ce qui est considéré soit comme des langues distinctes, soit comme des variations et variétés d'une langue unique, soit comme des “interlangues” et autres “métissages” linguistiques (qui proviennent des contacts de langues et autres variétés linguistiques identifiées). Cette action est élaborée et mise en œuvre, implicitement ou explicitement, consciemment ou inconsciemment, à deux niveaux reliés :

- par des instances collectives (gouvernements et administrations étatiques ou locaux, organisations non gouvernementales, associations...),
- par des acteurs sociaux individuels ou collectifs (familles, groupes informels, etc.) (BLANCHET, 2012, p. 2.).

aos grandes atores coletivos com significativos recursos regulatórios/legais, financeiros e organizacionais, comparáveis em suas próprias escalas, àqueles dos estados ou em relação ao domínio público da atividade “oficial e militante”. Quando o ator não é explicitamente mencionado, a comparação feita com “planificação” ou “planejamento” mostra que a intervenção política se refere a um conjunto de ações do tipo “estadocêntricas” (TRONCY, 2011, p. 42).<sup>27</sup>

Semelhantemente, Oliveira e Altenhofen (2011) incorpora outros atores, como entes da sociedade civil, família, escola, igrejas, associações, entendendo o Estado como “o principal articulador das políticas linguísticas, sempre em interação mais ou menos fluida/amistosa/conflituosa com outras instâncias organizadas de poder. Por isso, o Estado é o grande crivo e o local onde os conflitos se amplificam e as batalhas se travam” (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 314).

O Estado é um ator fundamental, certamente. Mas é também a arena onde os interesses de outros atores são processados e para onde são direcionados no sistema político, a fim de tomarem a forma de políticas públicas. É sabido que o interesse do Estado pode se alinhar aos interesses do mercado, dada a forte influência que o poder econômico é capaz de exercer nas democracias contemporâneas. Por isso, não se pode teorizar o papel do Estado sem problematizações nesse sentido. Em políticas públicas na esfera do linguístico, o interesse do Estado pode, igualmente, não expressar o interesse coletivo e nem mesmo considerar o interesse das minorias linguísticas. Por isso, pensar em uma política linguística que reconheça outros atores, outras práticas, outras crenças que não aquelas já tradicionalmente aceitas é importante para a compreensão das políticas linguísticas reais, que efetivamente existem e funcionam no plano da implementação. Portanto, da mesma forma que não se pode subestimar a dimensão política, também não se pode restringi-la somente à autoridade estatal. Estando o poder disperso, diversos outros atores sociais (coletivos ou individuais) e o próprio mercado exercem sua autoridade em relações de poder existentes na sociedade. Essa é uma das razões pelas quais Shohamy (2006) entende que as políticas linguísticas devem ser interpretadas de forma mais ampla, reconhecendo a existência de mecanismos acessíveis aos indivíduos capazes de criarem políticas linguísticas *de facto* em contraposição àquela formal, declarada. Vejamos:

---

<sup>27</sup> No original: “Aux grands acteurs collectifs disposant de ressources réglementaires/juridiques, financières et organisationnelles importantes, comparables, à leur échelle, à celles des Etats ou en lien avec le domaine public d’activité ‘officielle et militante’. Quand l’acteur n’est pas explicitement mentionné, le rapprochement opéré avec ‘aménagement’ ou ‘planification’ montre que l’intervention politique se rapporte à un ensemble d’actions de type étatique” (TRONCY, 2011, p. 42).

Argumenta-se aqui a necessidade de examinar e interpretar PLs [políticas linguísticas] de maneiras mais amplas do que apenas políticas, pois é mostrado como essas políticas linguísticas precisam ser interpretadas por meio de uma variedade de **mecanismos que são usados por todos os grupos, mas especialmente por quem tem autoridade, para impor, perpetuar e criar políticas linguísticas, muito além daquelas declaradas em políticas oficiais**. Assim, o estudo da PL [política linguística] não deve se limitar a políticas formais, declaradas e oficiais, mas ao estudo dos mecanismos poderosos que são usados na maioria das sociedades hoje em dia para criar e perpetuar políticas linguísticas e práticas linguísticas “de fato” (SHOHAMY, 2006, p. XVI)<sup>28</sup> [grifo nosso].

Portanto, o entendimento da natureza e da implicação dessa dimensão política é muito importante de ser delineado para bem estudar a política linguística numa perspectiva interdisciplinar e, também, compreender o fenômeno complexo que é a sua implementação. A partir dessas concepções, reconheceremos, de forma menos ou mais restrita, atores e instituições capazes de transformar decisões políticas em ações políticas concretas, criando, modificando e/ou influenciando políticas linguísticas.

Por essa razão, pensar numa política linguística pressupõe considerá-la com seus objetos particulares, nos seus laços históricos e em constante interação com os atores envolvidos na política como um todo. Concebê-la dessa forma evita que pensemos que seja possível estabelecer uma política linguística universal, capaz de atender a todos os indivíduos e em qualquer época. A política linguística é sempre objeto de interferência de agentes históricos e de preocupações concretas. Ou seja, conforme já ressaltou Cooper (1989), há sempre um “quem”, um “o que”, um “para quem” e um “como” a serem respondidos numa análise de política linguística.

De forma semelhante a Cooper (1989), Troncy (2011) também avalia que, nas análises de política linguística, duas dimensões estão em relação: a dimensão política (quem age e como?) e a dimensão sociolinguística (em que situações sociolinguísticas e para quem?) (TRONCY, 2011, p. 45).<sup>29</sup> Pensar em uma dimensão política é analisar a política linguística considerando aquilo que Troncy chama de trabalho político

---

<sup>28</sup> No original: “It is argued here for the need to examine and interpret LPs in broader ways than just policies as it is shown how these language policies need to be interpreted through a variety of mechanisms that are used by all groups, but especially by those in authority, to impose, perpetuate and create language policies, far beyond those that are declared in official policies. Thus, the study of LP should not be limited to formal, declared and official policies but rather to the study of the powerful mechanisms that are used in most societies nowadays to create and perpetuate ‘de facto’ language policies and practices”.

<sup>29</sup> No original: “La dimension politique (qui agit et comment ?) et la dimension sociolinguistique (sur quelles situations sociolinguistique et pour qui ?)” (TRONCY, 2011, p. 45).

especializado.<sup>30</sup> A esse respeito, Troncy (2011), ao compreender a glotopolítica<sup>31</sup> como “um plano de fundo no domínio francófono das ‘políticas linguísticas’”,<sup>32</sup> entende que os autores, em geral:

estabelecem como um subcampo do domínio “glotopolítico”, sem dar uma definição precisa ou conceituação, o que eles chamam de “política de língua”, isto é, “intervenções oficiais” ou “políticas concertadas”, a fim de distinguir entre um tipo de pesquisa sobre ações (gloto)políticas específicas e aquelas de trabalho especializado (TRONCY, 2011, p. 43).<sup>33</sup>

Essa dimensão política (*travail spécialisé*) é carregada de imprecisões, sobretudo porque não há, nos estudos, uma definição clara sobre o que é esse trabalho político e quem, de fato, pode ser considerado ator político dentro dos marcos de uma política linguística configurada como política pública. A nosso ver, a questão crucial para um melhor entendimento da dimensão política de uma política pública é como identificar e reconhecer atores no processo de formulação ou implementação da política linguística e como distinguir suas formas de ação política das demais ações realizadas por outros atores. A resposta a essas indagações se dá em torno de duas perspectivas: grau de abertura da política *versus* capacidade política dos atores (FIGURA 1).

---

<sup>30</sup> De acordo com Troncy, a política linguística “est épi-stémologicamente fondé de circonscrire un champ d’études spécifique pour rendre compte du travail politique socialement spécialisé (ce qu’invitent à faire, d’ailleurs, tous les auteurs, en distinguant un sous-ensemble d’actions spécialisées)” (TRONCY, 2011, p. 45).

<sup>31</sup> Segundo Guespin e Marcellesi, a glotopolítica “désigne les diverses approches qu’une société a de l’action sur le langage, qu’elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l’école fait de la production de tel type de texte matière à examen : Glotopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l’action de la société revêt la forme du politique” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 5).

<sup>32</sup> No original: “arrière-plan au domaine francophone des “politiques linguistiques” (TRONCY, 2011, p. 43).

<sup>33</sup> No original: “établisent comme sous-champ du domaine “glotopolitique”, sans en donner de définition précise ni de conceptualisation, ce qu’ils nomment la “politique de la langue», c’est-à-dire, les “interventions officielles” ou les “politiques concertées”, afin de distinguer un type de recherches portant sur des actions (glotto)politiques particulières, celles qui relèvent d’un travail spécialisé” (TRONCY, 2011, p. 43).

**Figura 1: Grau de abertura de uma política linguística pública *versus* Capacidade política dos atores**

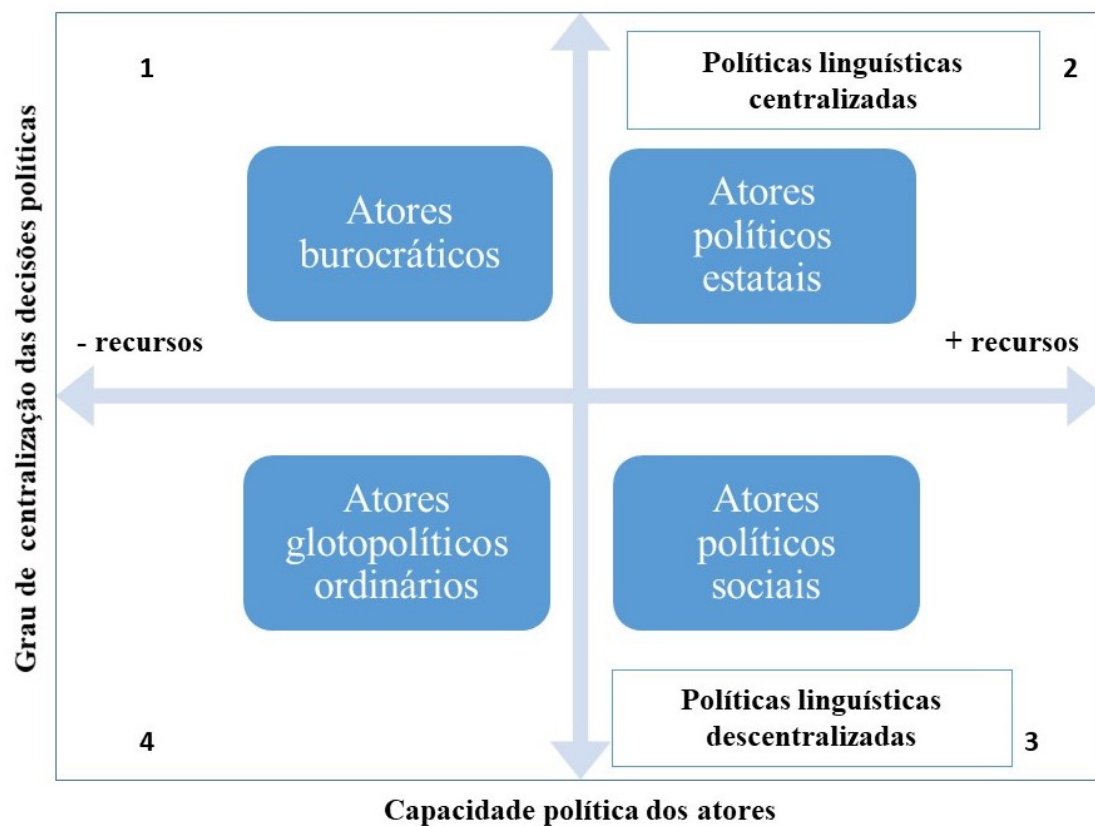


Figura 1: Elaborada pela autora.

A partir dessa figura, podemos distribuir os atores em quatro categorias: atores políticos estatais, atores políticos sociais, atores glotopolíticos ordinários e atores burocráticos. Os *acteurs politiques étatiques* são aqueles atores que legalmente detêm amplos recursos para instituírem uma determinada política. Suas prerrogativas provêm da própria constituição e demais leis específicas. Em políticas centralizadas, as instâncias decisórias estarão neles concentradas. Os *acteurs bureaucratiques*, por sua vez, são atores de suporte administrativo das políticas centralizadas, atuam por subordinação de instâncias superiores e têm papel de importância no cumprimento de ritos e processos para que a política seja de fato materializada. Os *acteurs politiques sociaux* são atores não estatais que possuem prerrogativas especiais no arranjo institucional da política em questão. Eles detêm maior capacidade política justamente por serem atores legitimados para atuarem em instâncias especializadas do processo da formulação-implementação da política. Por fim, temos os *acteurs glottopolitiques ordinaires*, incluindo aqui todos aqueles indivíduos que estão à margem dos processos formais de participação de uma política em questão, mas que são capazes de estruturar

uma determinada política a partir da mobilização de recursos em conjunto com outros indivíduos ou grupos. São, na verdade, atores políticos sociais em potencial de qualquer política. Muitas vezes, é em função de sua capacidade de mobilização que novas políticas são formuladas, ou as vigentes são aprimoradas de modo a atenderem às reivindicações.

Embora esquemático, esse quadro não presume uma posição estática dos atores, visto que suas posições podem mudar se outra política em questão for analisada ou se, na mesma política, uma maior participação for prevista. Outro ponto importante a se considerar é que, em nenhuma situação, a capacidade política dos atores é desprezada. O aprofundamento de experiências democráticas e a abertura de participação política se dão justamente pela capacidade de atores, antes desconsiderados, mobilizarem recursos que lhes eram disponíveis. Por isso, ainda que determinados atores não sejam dotados de recursos específicos no arranjo institucional da política, sua capacidade política nunca poderá ser nula, por menores que sejam os recursos que eles sejam capazes de mobilizar naquele momento.<sup>34</sup>

Dessa forma, a depender do arranjo institucional da política, podemos estar diante de processos mais ou menos participativos (grau de abertura política), com maiores ou menores recursos sendo conferidos aos atores (capacidade política). Dito de outro modo, numa análise político-institucional da política linguística, tendo como base as possibilidades de participação previstas no arranjo institucional, é possível reconhecer as assimetrias de poder existentes e a abertura política à tomada de decisões. Isso porque os atores não são iguais, nem todos detêm meios e recursos em igualdade de condições para influenciarem as decisões governamentais. Sob o discurso de que todos têm igual poder nos processos de tomada de decisão política ou que a língua não deve ser objeto de política nenhuma, mas simplesmente deixada de forma livre, corre-se o risco de se mascarar relações de poder subjacentes na sociedade. Essa questão, por exemplo, é uma das problematizações trazidas por Troncy (2011) quando confronta Spolsky (2004) em suas indagações a respeito dos limites e possibilidades da “gestão de línguas”, no livro *Language policy*. De acordo com Troncy (2011):

As últimas páginas do livro a esse respeito são particularmente esclarecedoras e as duas questões conclusivas são, de fato, muito retóricas:

---

<sup>34</sup> O conceito de poder é central dentro da obra de Michel Foucault, conforme pode ser observado em *Microfísica do poder*. Para o autor, o poder não é algo que se possa possuir. Portanto, não existe em nenhuma sociedade divisão entre os que têm e os que não têm poder. Pode-se dizer que poder se exerce ou se pratica. O poder, segundo Foucault, não existe. O que há são relações, práticas de poder.



“A língua pode ser gerenciada? E se puder, deveria ser gerenciada?”. As páginas precedentes já deram a resposta a cada uma dessas duas questões: segundo este autor, a “gestão”, em suas formas mais ou menos formais, é tanto constrangedora quanto particularmente ineficaz (esses são os dois temas do liberalismo); melhor uma “língua universal” que um multilinguismo criador de conflitos, e para isso, basta o *laissez faire* dos indivíduos, isto é, em nossos termos, que o conceito de “política linguística” assim utilizado vem de uma concepção particularmente liberal de regulação da linguagem e da política, pelo mercado, sem questionar a questão social do poder, subjacente a este mercado e à concorrência entre as línguas (TRONCY, 2011, p. 45).<sup>35</sup>

Em que pese a crítica direcionada a Spolsky ser, a nosso ver, um tanto quanto precipitada, tendo em vista que esse autor não defende uma concepção de língua universal, mas sim que a autoridade para implementar políticas linguísticas não é privativa do Estado, é inegável que existem relações de poder subjacentes aos processos de gestão de línguas.<sup>36</sup> Nisso, Troncy (2011) está certa, tendo em vista que, em muitos casos, as políticas linguísticas estatais são decididas sob o viés do discurso “técnico” de “especialistas e *experts*”, ou sob determinações de mercado, sem considerar o conjunto de atores sociais e as diversas línguas (ou práticas linguísticas) que coabitam um mesmo território. Desse modo, ao pensarmos uma política linguística que se configura como política pública, buscamos retirá-la da tutela exclusiva do Estado e submetê-la a processos de participação democrática e de escrutínio público, previstos em qualquer outra política pública. Almejamos, igualmente, pensar os recursos necessários para que a participação dos diferentes atores sociais se torne efetiva, e não meramente esteja entregue ao *laissez faire*, *laissez aller*, *laissez passer* que, em muitos casos, refletem apenas os interesses (linguísticos) de classes dominantes e elites políticas que têm acesso privilegiado ao Estado ou que apenas reforçam o monolinguismo tradicionalmente adotado como política linguística oficial.

Evidentemente, analisar uma determinada política linguística tendo como base essa dimensão político-institucional implica conferir ainda mais destaque aos atores

---

<sup>35</sup> No original: “Les dernières pages du livre sont à cet égard particulièrement éclairantes et les deux questions conclusives, sont en fait très rhétoriques : ‘Can language be managed ? And if it can, should it be managed ?’. Les pages précédentes donnaient déjà la réponse à chacune de ces deux questions : selon cet auteur, le ‘management’, dans ses formes plus ou moins officielles, est à la fois contraignant et particulièrement inefficace (ce sont les deux thématiques du libéralisme) ; mieux vaut un ‘langage universel’, plutôt qu’un multilinguisme créateur de conflits et, pour cela, il suffit de ‘laissez faire’ les individus, c’est-à-dire, en nos termes, que le concept de ‘politique linguistique’ ainsi utilisé relève d’une conception particulièrement libérale de la régulation langagière et du politique, par le marché, sans interroger la question sociale du pouvoir, sous-jacente à ce marché et à la concurrence entre langues” (TRONCY, 2011, p. 45).

<sup>36</sup> Conforme já demonstrado nesse capítulo, Spolsky e Shohamy (1999) na verdade explicitam de forma elaborada essas relações de poder, tendo em vista o argumento da autoridade e da capacidade de exercer influência sobre grupos ou pessoas para que uma determinada prática seja considerada como política linguística.

não-empoderados pelo desenho institucional da política. Assim, no caso de políticas linguísticas configuradas como políticas públicas, ao lado daqueles atores sociais empoderados pelo desenho institucional, ou seja, aqueles que são formalmente reconhecidos, dotados de prerrogativas especiais, temos também aqueles atores estatais não-empoderados. É o caso dos atores burocráticos que, embora detenham papéis a serem desenvolvidos na política em questão, cumprem apenas atos de ofício e demais procedimentos para implementação e execução da política. Por outro lado, atores glotopolíticos ordinários – que, a princípio, não demonstram interesse na política em questão ou que, embora demonstrem interesse, não detenham prerrogativas institucionais para exercer influência – podem se mobilizar e se associar a outros grupos para angariarem recursos e reivindicarem participação na política, passando então à posição de atores políticos.

A título de exemplo, podemos imaginar uma política linguística educacional na França que preveja a adoção de um determinado dispositivo de ensino de *langue vivante*.<sup>37</sup> Consideremos que, para a implementação, o arranjo institucional da política suponha que o dispositivo seja proposto pelo *conseil pédagogique* da escola e que, após aprovado pelo *conseil administratif* do estabelecimento, seja formalmente demandado pelo *chef d'établissement* para a *académie*. No âmbito da *académie*, esse dispositivo pode ser aprovado pelo *recteur de l'académie* sem a necessidade de pedir autorização a instâncias superiores. Nesse nosso exemplo, teríamos atores coletivos (*conseils* e *académie*) e atores individuais (membros eleitos dos *conseils*, *chef d'établissement*, *recteur de l'académie*) que poderiam ser identificados. Imaginemos, então, que o *conseil pédagogique* conte com um representante eleito pelos pais dos alunos e um representante dos professores do estabelecimento. Nesse caso, o arranjo institucional da política, o qual prevê a forma de participação dos atores para a adoção de um dispositivo de ensino, reconhece esses membros eleitos como atores capazes de participarem diretamente da implementação da política. Eles são os legitimados a representar demais pais e professores do estabelecimento; são eles que detêm recursos e prerrogativas institucionais para atuarem em instâncias especializadas do processo de implementação do dispositivo (propondo, demandando ou aprovando decisões). Os demais pais e professores não eleitos têm menos recursos, visto que, nesse nosso exemplo, apenas votariam em seus representantes. Demais membros da comunidade

---

<sup>37</sup> O conceito de *langue vivante* será abordado no capítulo 3.

escolar não podem ser desconsiderados como atores, mas possuem recursos limitados para a política em questão. Por não terem capacidade política para influenciar diretamente o processo de implementação dentro do arranjo institucional da política, são considerados atores glotopolíticos. A figura 2 ilustra o exemplo de política linguística educacional que acabamos de apresentar.

**Figura 2: Representação de uma política linguística educativa – grau de abertura da política *versus* capacidade política dos atores**

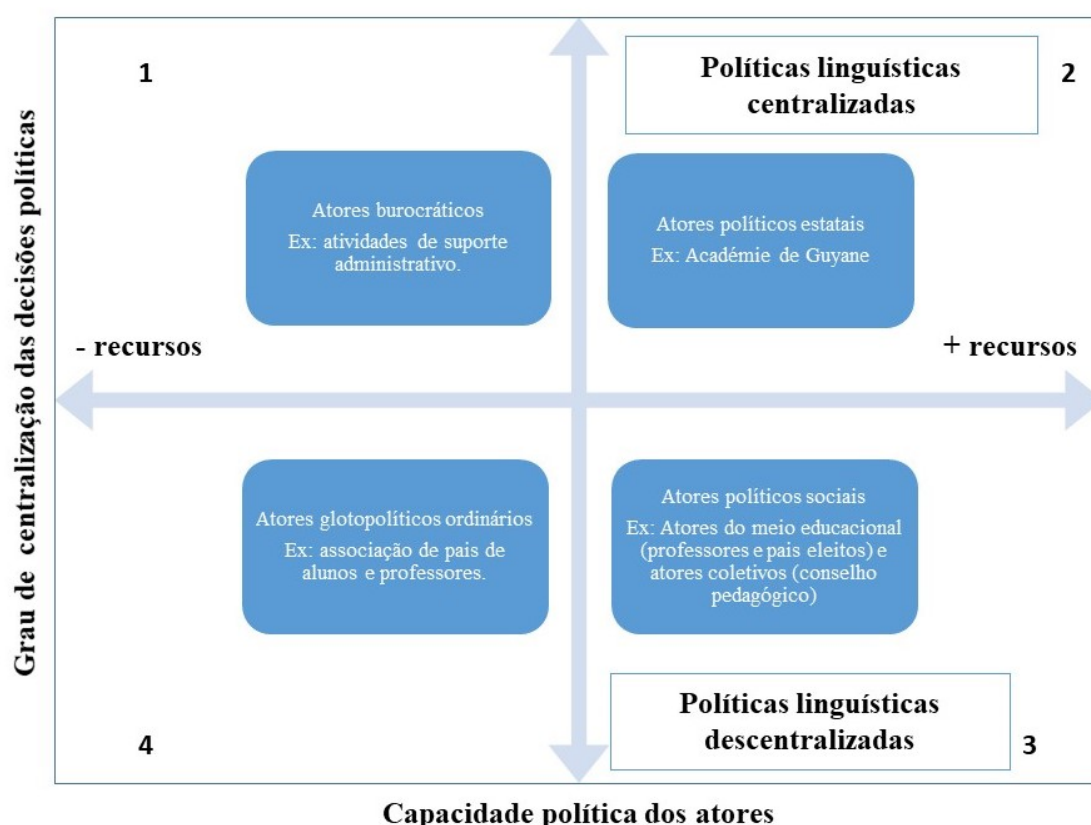


Figura 2: Elaborada pela autora.

Superado esse ponto de discussão, a questão que agora se coloca é que, ao estudarmos política linguística, estamos diante de dois planos de análise de um mesmo fenômeno: um abstrato, no qual a política é formulada, e outro concreto, no qual ela é de fato implementada. Contudo, não são fases estanques, visto que se retroalimentam nos processos dentro de um mesmo ciclo (formulação, implementação, avaliação e reformulação), tendo em vista que, em muitos casos, a política linguística formal (declarada, por exemplo, nos textos legislativos) pode não ser efetivamente implementada. Nas palavras de Boyer (2010):

[...] para que uma política linguística (como qualquer política pública: educacional, de saúde, ambiental...) não pare no estágio da declaração e passe uma ação, deve-se implementar um sistema e disposições: passamos para outro nível, o da intervenção concreta, e é então que podemos falar de planejamento, de ajuste ou normalização linguística. (BOYER, 2010, p. 68).<sup>38</sup>

De fato, para ser implementada, uma política pública deve requerer determinados recursos, instrumentos, instituições do Estado e, também, a participação de atores para ser operacionalizada. Essa consideração é feita por Oliveira e Altenhofen (2011):

O sintagma “política linguística” é inseparável de outro, o conceito de “planificação ou planejamento linguístico”, que se refere justamente ao **percurso para a implementação das políticas, sua transformação em realidade**. Assim, entre a vontade de que os cidadãos usem uma língua e os passos concretos para que uma população inteira a maneje, existem elementos de planejamento: ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros (OLIVEIRA; ALTENHOFEN 2011, p. 313).

Nesse sentido, a política linguística, quando configurada como política pública, busca colocar no centro da análise a ação política dos atores, tendo como base a participação prevista dentro do desenho institucional da política, explicitando a natureza e as finalidades dessa intervenção.<sup>39</sup> A atuação desses atores no desenho institucional da política em questão se dá em torno de dispositivos, que corporificam e operacionalizam as intenções, objetivos e finalidades previstas nos diversos instrumentos normativos. Portanto, para que uma política linguística configurada como uma política pública seja implementada, é necessário tanto a presença dos atores quanto a existência desses instrumentos que chamaremos de “dispositivos” de política linguística. Vale ressaltar que o termo “dispositivo” é usualmente empregado no seio da legislação educacional francesa. Um dispositivo, portanto, pode ser uma modalidade de ensino, um modo especial de organização do ensino ou mesmo um projeto ou ação específica, todos eles concebidos para assegurar a consecução dos objetivos definidos pela política. Por exemplo, se o parlamento francês aprova uma lei que diz assegurar uma educação

---

<sup>38</sup> [...] pour qu'une politique linguistique (comme toute politique publique : éducative, sanitaire, environnementale...) ne s'arrête pas au stade des déclarations et passe à l'action, il faut qu'elle mette en place un dispositif et des dispositions : on passe à un autre niveau, celui de l'intervention concrète [...] (BOYER, 2010, p. 68).

<sup>39</sup> Quando falamos em colocar no centro da análise a questão da ação política dos atores, não queremos desconsiderar que, em outras abordagens, não haja essa preocupação. A questão que colocamos é que a análise em nosso trabalho tem como parâmetro os espaços institucionais de participação política concedidos aos atores para que eles ali exerçam sua atuação política.

inclusiva para os alunos não-francófonos que vivem na França, algum (ou alguns) dispositivo dessa política precisa ser regulamentado para que a política possa funcionar. Quer seja pela própria lei que instituiu a política, quer seja por outras leis ou demais atos do poder executivo (*circulaire, arrêtés* etc.), de algum modo, dispositivos precisam ser criados ou regulamentados. No nosso exemplo, o *Code de l'éducation* prevê a inclusão de alunos não-francófonos, tendo como base o ensino conjugado com a língua materna desses alunos, permitindo que as instituições de ensino (no nosso caso, as *écoles*) criem abordagens pedagógicas específicas para esses alunos. Nesse sentido, a *académie de Guyane* criou o dispositivo *Intervenant en langue Maternelle*, regulamentando o funcionamento dessas classes.

Portanto, é necessário, tanto quanto possível, conjugar ferramentas metodológicas de análise capazes de avaliar a política linguística tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista discursivo. Não que estas duas sejam independentes e que se esgotem em si mesmas. Partimos do pressuposto de que o discurso sustenta a institucionalidade e é a institucionalidade (como aparelho ideológico do Estado que é) que materializa o discurso. Portanto, uma se imbrica na outra, sendo necessário pensar para além da formalidade e da institucionalidade dada, buscando compreender o funcionamento discursivo dos textos oficiais e legislativos que descrevem essas intervenções, tendo em vista que, em muitos casos, a política formulada nem sempre corresponde ao discurso que se tem dela. Institucionalmente, buscaremos analisar o dispositivo de política linguística estudado considerando: os atores por trás da intervenção, o objeto, as finalidades e como se planeja essa intervenção.

Para respondermos à pergunta que dá título ao nosso trabalho – *Quem planeja o quê, para quem e como?* –, precisamos de algum referencial teórico das ciências políticas para analisarmos a dimensão política da forma que pretendemos. Estudar a especificidade da política linguística configurada como política pública impõe-nos um desafio já identificado por Ricento (2006). Este autor, que buscou discutir teoria e método em política linguística, entende que:

O que não tem sido muito discutido é a prática do planejamento linguístico, isto é, o desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas linguísticas específicas. Com certeza, essa é uma faceta pouco estudada da pesquisa do LP, um legado que, sem dúvida, é focado na teoria desde os primeiros dias do campo [...]. Outra razão para a falta de atenção aos mecanismos de planejamento linguístico é que a maioria dos linguistas sociolinguistas e aplicados tem pouca ou nenhuma formação nas ciências

políticas (RICENTO, 2006, p.18-19).<sup>40</sup>

Como, então, analisar a ação dos atores empoderados pelo desenho institucional de uma determinada política como capazes de influenciar as decisões que se materializam em escolhas políticas no âmbito de um processo de formulação e implementação de política pública? Ademais, o que a análise discursiva dos textos legislativos e demais documentos oficiais pode revelar acerca do funcionamento desses dispositivos? O ensino plurilíngue e a diversidade linguística tão presentes nos objetivos formais e nas intenções da política linguística francesa serão colocados em perspectiva com algumas análises do funcionamento discursivo.

### **1.3. A análise da política linguística configurada como política pública**

Buscando uma aproximação com a ciência política, entendemos que o Estado, por meio de seu aparato burocrático-institucional, é o grande indutor de políticas públicas, visto que é o ator que tem mais capacidade de mobilizar recursos para transformar decisões políticas em ações concretas. Mas, à luz de todas as definições de política linguísticas já trazidas, é inegável que existem outros atores de política linguística que não são estatais e que também realizam políticas linguísticas. Mas como, e de que forma, as ações políticas desses atores transcendem o voluntarismo da esfera privada e se configuram como ação política dentro de uma determinada política pública? Entendemos que o Estado, ao formular uma política pública, prevê espaços de participação no próprio desenho institucional da política para determinados atores. A política pública poderá prever, de modo menos ou mais participativo e democrático, a atuação política desses atores. Há também uma relação de complementariedade entre esses dois tipos de participação política. Por exemplo, uma comunidade de surdos que, por seus próprios meios, mobilize-se para facilitar o acesso de crianças surdas à Libras pode também agir junto a outras comunidades e associações para reivindicar uma política pública que assegure esse direito a todas as crianças surdas, bem como formas de participação em uma política linguística pública voltada para a comunidade surda. Num primeiro momento, haveria ação política para que, com meios próprios, a

---

<sup>40</sup> What has not been much discussed is the practice of language planning, that is, the development, implementation, and evaluation of specific language policies. To be sure, this is an understudied facet of LP research, a legacy no doubt of the focus on theory from the earliest days of the field [...]. Another reason for the lack of attention to the mechanisms of language planning is that most sociolinguists and applied linguists have little or not training in the policy sciences (RICENTO, 2006, p.18-19).

comunidade facilitasse o acesso à Libras. Num segundo momento, a ação política estaria direcionada ao poder público como reivindicação política para a garantia do acesso ao ensino de Libras a todas as crianças surdas. Num terceiro momento, depois de implementada a política, a ação política pode se dar dentro do desenho institucional da política, visando a melhorias e aperfeiçoamento da política.

Truchot (2009), ao analisar essa dimensão política da política linguística em seu trabalho, oferece-nos uma visão que merece ser reproduzida:

Os principais atores são obviamente as instituições, poderes e políticos. Os estados e suas instituições continuam sendo os principais atores. Dentro de um estado, uma distribuição de competências pode ocorrer entre instituições centrais e regionais, especialmente quando estas possuem diferentes poderes e competências legislativas (TRUCHOT, 2009, p. 1-2).<sup>41</sup>

Ainda que Truchot defenda que os Estados e suas instituições são os principais atores de uma política linguística, fica claro que outros atores podem (e devem) ser considerados, uma vez que é típico das democracias que esse poder político esteja disperso e descentralizado, quer seja por meio de uma distribuição de competências, quer seja por meio do empoderamento social de determinados atores da política em questão. Em seguida, ao apresentar a definição de *politique* como sendo “*l'art et les pratiques du gouvernement des sociétés humaines*” (2009, p. 3), Truchot adverte que o termo *gouvernement* deve ser compreendido em num sentido mais amplo e se referindo a todas as formas de poder político e às suas diferentes instituições. Ou seja, não basta, portanto, que alguém promova uma ação política (ou militante) para que seja um ator de política pública. No âmbito de uma política pública, é preciso que essa ação esteja revestida de algum poder institucional. Obviamente, o Estado sempre será um detentor dessa prerrogativa, já que é um ente político por excelência. Mas, em certas situações, as ações de indivíduos, grupos de indivíduos e demais formas associativas são legitimadas, possuindo competências legais e institucionais para atuarem efetivamente no processo de formulação e implementação de políticas públicas. São os chamados arranjos institucionais da política pública: espaços de participação popular, mecanismos democráticos para vocalização de preferências e escolhas políticas formalmente previstas no desenho da política (por exemplo, a existência de conselhos escolares que

---

<sup>41</sup> Les acteurs principaux sont évidemment les institutions, pouvoirs et responsables politiques. Les États et leurs institutions en sont et en restent les principaux. Au sein d'un État, une distribution des compétences peut s'effectuer entre les institutions centrales et celles des régions, surtout quand ces dernières disposent de pouvoirs législatifs et de compétences distinctes (TRUCHOT, 2009, p. 1-2).

garantem a representação de pais, alunos e professores). É por esse viés que entendemos que a análise da política linguística, aqui configurada como uma política pública, pode ser empreendida sob a abordagem do *Ciclo de política pública* (cf. Rua, 2014). Por meio da abordagem por ciclo, seremos capazes de reconhecer atores, instituições e instâncias de decisão.

Na ciência política, dois termos semelhantes são empregados para definir política, mas com valores semânticos totalmente díspares: *politics* e *policy*. De acordo com Rua (2014), o termo inglês *politics* “faz referência às atividades políticas: o uso de procedimentos diversos que expressam relações de poder [...] e se destinam a alcançar ou produzir uma solução pacífica de conflitos relacionados a decisões públicas” (RUA, 2014, p. 16), contrapondo-se ao termo *policy*, que corresponde “à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos” (ibidem, p. 17). Dito do outro modo, *policy* é uma das incumbências dos agentes governamentais para desenvolver políticas públicas, por meio do processo da política. Rua (2014) complementa que “as políticas públicas (*policy*) são uma das resultantes da atividade política (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos” (ibidem p. 17). Nesse sentido, diversos foram os modelos desenvolvidos para se compreender por que o governo realiza determinada ação e de que forma tal ação repercute na vida dos cidadãos. Dentre as diferentes abordagens existentes (cf. RUA, 2014), a concepção por *Ciclo de políticas públicas* nos parece a mais adequada para analisar a política linguística que se configure como política pública. Na concepção por ciclo:

a política pública é considerada a resultante de uma série de atividades políticas que, agrupadas, formam o processo político. Essa visão conduz os estudiosos a examinar como as decisões são ou poderiam ser tomadas e permite identificar e analisar os processos político-administrativos, os mecanismos e estratégias definidas para a realização da política, e o comportamento dos diferentes atores envolvidos em cada etapa do processo de produção de políticas (RUA, 2014, p. 34).

Nessa abordagem, as políticas públicas são analisadas por fases sequenciais não lineares, quais sejam: (1) formação da agenda, definição e análise do problema; (2) formação das alternativas, tomada de decisão; (3) implementação e monitoramento; (4) avaliação, ajustes. Esse modelo nos parece adequado por diferentes razões. Em primeiro lugar, pela recusa por uma linearidade e sequência rígida de todo processo. Em



segundo, a diferenciação das fases no ciclo possibilita o acompanhamento dos processos político-administrativos, permitindo-nos reconhecer instâncias especializadas nas quais a participação política pode ocorrer. Por fim, e para nós o mais importante, pela concepção por ciclo, é possível identificar e entender como se formam e se operam as expectativas e as demandas de diferentes atores (indivíduos, grupos ou organizações), sejam estes estatais (ministérios) ou sociais (empresários, ONGs, associações, cooperativas, pesquisadores, trabalhadores, famílias).

Tal empreendimento de análise, bastante difundido no âmbito das pesquisas em ciência política, guarda estreita semelhança com processos de avaliação discutidos em estudos sociolinguísticos. Blanchet, em artigo publicado em 2009, alerta sobre a necessidade de se ter claro o que avaliar num processo de formulação-implementação de política linguística. O artigo se propõe a esclarecer as noções e pontos de avaliação desse processo, visando a integrar a análise dos comportamentos dos atores sociais. Segundo Blanchet (2009):

Em primeiro lugar, o que é avaliar? Esta avaliação global pode ser dividida em cinco pontos:

- avaliação da situação sociolinguística inicial;
- uma avaliação a priori da relevância da situação sociolinguística visada;
- avaliação da implementação das intervenções decididas;
- avaliação dos efeitos e mudanças causadas;
- uma avaliação a posteriori da nova situação, a situação de chegada.

(BLANCHET, 2009, p.1).<sup>42</sup>

As etapas propostas por Blanchet (2009) são muito semelhantes às concebidas por Rua (2014), demonstrando que, sob a concepção da política como ciclo, é possível identificar e reconhecer atores participantes da política em diferentes instâncias. O quadro 2 abaixo busca evidenciar essa similitude dessas abordagens:

**Quadro 2: Aproximação de abordagens: ciência política e sociolinguística**

		Etapas do ciclo de avaliação			
Rua (2014)	Formação da agenda, definição e análise do problema	Formação das alternativas, tomada de decisão	Implementação e monitoramento	Avaliação, Ajustes	
Blanchet (2008)	Évaluation de la situation sociolinguistique de départ	Évaluation a priori de la pertinence de la situation sociolinguistique d'arrivée visée	Évaluation de la mise en œuvre des interventions décidées	Évaluation des effets et des changements provoqués	

<sup>42</sup> Premièrement, que s'agit-il d'évaluer ? On peut décliner cette évaluation globale sous cinq points :

- évaluation de la situation sociolinguistique de départ ;
- évaluation a priori de la pertinence de la situation sociolinguistique d'arrivée visée ;
- évaluation de la mise en oeuvre des interventions décidées ;
- évaluation des effets et des changements provoqués ;
- évaluation a posteriori de la nouvelle situation, la situation d'arrivée.

(BLANCHET, 2009, p. 1).

Quadro 2: Elaborado pela autora a partir da comparação entre as etapas de avaliação de uma política pública conforme proposto por Rua (2014) e uma política linguística conforme proposto por Blanchet (2008).

Assim, entendemos a política pública como um conjunto de ações formuladas e implementadas direta ou indiretamente pelo agente estatal, ou em parceria com outros atores, por meio de canais de participação política, em busca de soluções e resultados concretos. Ao pensarmos em políticas linguísticas que se configuram como políticas públicas, consideramos fundamental colocar em evidência que tal concepção pode favorecer a avaliação pública da política por meio de processos democráticos já presentes em diversas outras políticas. O fato de as políticas linguísticas estarem, muitas vezes, diluídas em conteúdos de outras políticas faz com que elas tenham pouca visibilidade, chegando mesmo a não serem vistas como políticas, pois, segundo Oliveira (2016):

aparecem como decisões técnicas “científicas”, aparentemente tomadas pelos linguistas, e não como decisões entre possibilidades diferentes. As relações de poder destas decisões são apagadas, como se não houvesse outras possibilidades. Daí sua fácil manipulação pelos nacionalismos e por outras correntes de pensamento, e a baixa resistência por parte daqueles que as sofrem, exceto nos casos em que se configura uma contra-politização, em que a língua se torna ela mesma o *politicum* (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Ao pensarmos em políticas linguísticas que se configuram como política pública, queremos colocar em evidência o protagonismo social dos indivíduos e sua participação cidadã nos processos de tomada de decisão das políticas linguísticas. Queremos rechaçar a ideia de que o Estado é neutro e de que as decisões sobre a língua sejam sempre técnicas e pensadas no interesse coletivo. Aliás, nem mesmo a não-decisão estatal pode ser considerada neutra, pois, como bem pontua Truchot (2008):

Mas há uma parte difusa no campo, aquela em que a intervenção não é visível. Isso não significa que não exista. A “não intervenção” em questões de línguas é frequentemente ideológica, enquanto há intervenção de fato por atores sociais influentes ou dominantes (TRUCHOT, 2008, p. 1).<sup>43</sup>

Além disso, reconhecer e identificar atores de política linguística não é apartar a política linguística dos indivíduos em geral, antes pelo contrário. Reconhecer esses atores é reconhecer a possibilidade de empoderamento social para que a vocalização de preferências à efetivação de direitos seja assegurada por meio da participação política

---

<sup>43</sup> Mais il existe une partie floue dans le champ, celle où l’intervention n’est pas rendue visible. Ceci ne signifie pas qu’elle n’existe pas. La “non-intervention” sur les questions de langues relève souvent de facteurs idéologiques, alors qu’il existe une intervention de fait de la part d’acteurs sociaux influents ou dominants (TRUCHOT, 2008, p. 1).

em processos democráticos. Portanto, compreender todo esse funcionamento institucional é muito importante quando se pretende analisar uma política. Mas ele não é suficiente para que se compreenda a política, visto que as instituições são aparatos do Estado e que também portam valores, crenças e ideologias. Existem discursos que sustentam essas práticas institucionais e educativas que possuem uma existência para além da instituição, uma materialidade histórica que se expressa no discurso e por ele. Discorreremos com mais detalhe sobre esse empreendimento de análise na parte metodológica deste trabalho, ainda neste capítulo.

Nesse sentido, por tudo que sublinhamos nesta seção, a política linguística configurada como uma política pública é, hoje, formulada e implementada em um contexto societário e institucional muito complexo que deve articular interesses sociais e estatais no âmbito de um sistema democrático. Compatibilizar princípios de participação democrática e diversidade linguística representa desafios de monta em Estados com políticas tradicionalmente monolíngues, como é o exemplo da França. Como bem pontuou Berty (2014), o monolinguismo é parte constituinte da história da França. Segundo a autora, trata-se: “de uma ancoragem histórica da edificação de uma língua única, unificada e nacional. A língua francesa tira sua força do Estado de mesmo nome, no qual ele é sempre e ao mesmo tempo plenamente constituído” (BERTY, 2014, p. 199).<sup>44</sup>

Assim, nosso estudo está voltado para a fase de implementação de dispositivos de política linguística para o português na Guiana Francesa, buscando analisar, em conjunto, o funcionamento discursivo e institucional desses dispositivos no âmbito de uma política que visa à pluralidade linguística. Desse modo, num primeiro momento, estamos interessados em identificar o lugar que o português ocupa no âmbito de cada um desses dispositivos para, em seguida, verificar como esses dispositivos em favor do plurilinguismo funcionam, considerando o monolinguismo que tradicionalmente marca a política linguística francesa.

#### **1.4. Metodologia e definição do *corpus* de pesquisa**

Com base nos textos normativos franceses e demais documentos governamentais

---

<sup>44</sup> No original : “Il est essentiel de détailler dans un premier temps l’ancrage historique de l’édification d’une langue unique, unifiée et nationale. La langue française tire sa force de l’État du même nom, dont elle est toujours en même temps pleinement constituante” (BERTY, 2014, p. 199).

que regulam os dispositivos estudados, procuramos, no primeiro momento de nossa análise:

1. Identificar e descrever os atores envolvidos na implementação desse dispositivo e explicitar os atores envolvidos;
2. Identificar e descrever em que consiste o dispositivo;
3. Identificar e descrever o público-alvo do dispositivo;
4. Identificar e descrever como o dispositivo é implementado.

Para extrairmos respostas de todas essas etapas, formulamos algumas categorias e as separamos em dimensões. Ao todo, concebemos quatro dimensões que nos remetem exatamente às perguntas propostas no título do nosso trabalho. De maneira heurística e buscando integrar o sociolinguístico com a dimensão política, propusemos quatro dimensões (quem, o quê, para quem e como) desdobradas em suas respectivas categorias, que são apresentadas no quadro 3. A análise dessas categorias nos leva a conclusões que tornam possível classificar cada dimensão e, por fim, classificar o próprio dispositivo de política linguística em questão. Essas categorias nos servem de orientação para estudarmos o dispositivo, uma vez que muitas informações se encontram dispersas em documentos legislativos, atos do poder executivos e demais documentos oficiais. Assim, o resultado dessa análise será apresentado de forma esquemática e sintetizada em uma ficha descritiva que elaboramos, conforme o quadro abaixo (quadro 3):

<b>Quadro 3: Ficha descritiva de análise de um dispositivo de política linguística educacional</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise</b>	<b>Classificação</b>
1. Quem	Iniciativa para propor o dispositivo		Grau de abertura da política
	Competência para demandar o dispositivo		
	Competência para autorizar o dispositivo		
	Monitoramento-avaliação		
2. O quê	Modalidade de ensino		Grau de estabilidade do dispositivo
	Modo de organização do ensino		
3. Para quem	Requisitos especiais de recrutamento de professores		Grau de especificidade quanto ao público-alvo
	Requisitos especiais de admissão dos alunos		
	Requisitos especiais de aprovação dos alunos		
4. Como	Programa de ensino específico de língua e cultura		Grau de especificidade quanto à proposta pedagógica
	Carga horária diferenciada		
	Ensino bilíngue e bicultural		
	Bilateral		

	Duplo diploma		
	Diplomação específica ( <i>parcours spécifique</i> )		

Quadro 3: Elaborado pela autora.

Num segundo momento de nossa pesquisa, nosso esforço se voltará para a análise discursiva de textos normativos (legislativos e regulamentares) e demais documentos oficiais relativos à educação e ao ensino de línguas na França – que também são aplicáveis ao ensino do português na Guiana Francesa. Para tanto, fizemos um recorte do *corpus* de pesquisa e apresentamos em quadros de enunciados. A análise discursiva, pautada numa perspectiva materialista, objetiva verificar incongruências e contradições entre aquilo que se visa a implementar e aquilo que de fato se percebe no discurso.

Na sequência, explicamos o que cada dimensão da ficha descritiva de análise busca evidenciar e qual sua relação com o ciclo de implementação dessa política para, logo em seguida, delinear nossa perspectiva de análise discursiva.

#### 1.4.1 Dimensões analisadas

##### Dimensão - QUEM

Entendemos que, na fase de implementação, também estão incluídos o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação do dispositivo, de modo que as competências ou responsabilidades dos atores se distribuem ao longo de uma cadeia de ações. A participação de diferentes atores, individuais e coletivos (associação de pais, conselhos escolares, *recteur d'académie*, *chef d'établissement*, *directeur d'école*, dentre outros),<sup>45</sup> as respectivas instâncias burocráticas nas quais as decisões são tomadas (*académie* ou *ministère de l'Éducation*, por exemplo), bem como o nível exigido de formalização dos atos concernentes para que determinado dispositivo seja de fato implementado, são informações importantes para análise.

Por meio da dimensão *Quem*, buscamos identificar o grau de abertura política do dispositivo, isto é, o quão participativo e descentralizado é o processo que envolve sua implementação. Em tal dimensão, é possível identificar a trama de atores envolvidos na implementação do dispositivo, bem como suas respectivas participações nos espaços privilegiados (instâncias especializadas) previstos no arranjo institucional da política. Como, em geral, há a figura de um ator responsável para cada fase de implementação do

<sup>45</sup> Esses e demais atores estarão descritos no capítulo 3.

dispositivo (o que chamamos de instâncias especializadas), nessa dimensão, também é possível reconhecer graus diferentes de recursos capazes de exercer influência na implementação do dispositivo (ao que chamamos de capacidade política).

Para chegar a essas interpretações, listamos quatro categorias de análise que nos parecem úteis para tal propósito:

<b>Quadro 4: Categorias de análises da dimensão Quem</b>	
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias de análises</b>
Quem	Iniciativa para propor o dispositivo
	Competência para demandar o dispositivo
	Competência para autorizar o dispositivo
	Competência para monitorar e avaliar o dispositivo

Quadro 4: Elaborado pela autora.

Ainda que a política linguística educacional para *langue vivante*<sup>46</sup> oficialmente adotada na França decorra sempre da atuação do poder político (poder legiferante) e de observância obrigatória por todos os estabelecimentos de ensino, isso não ocorre em relação aos dispositivos específicos de política linguística aqui estudados, a saber: 1. *Intervenant en langue maternelle*; 2. *Classe bilangue* e 3. *Section internationale*. O interesse em adotar um determinado dispositivo é uma questão afeta ao estabelecimento de ensino e a *académie* a que ele está subordinado. Dessa forma, a implementação de um dispositivo em âmbito local ou regional depende da atuação de diferentes atores, quer seja para propor, demandar, autorizar ou monitorar. Em alguns casos, basta que o estabelecimento exerça sua autonomia pedagógica; em outros, pode ser necessária a autorização de estruturas mais centrais: como o *ministère de l'Éducation nationale*.

Desse modo, entendemos que ter iniciativa para propor diz respeito aos atores envolvidos numa fase inicial do planejamento da implementação. Ou seja, aqui é manifestado o interesse em adotar o dispositivo no âmbito do projeto de ensino da escola e decide-se pelo encaminhamento da proposta a outra instância, para que esta demande oficialmente a implementação junto à instância educativa competente (*académie* ou *ministère de l'Éducation nationale*, por exemplo).

Portanto, a competência para demandar o dispositivo diz respeito a uma fase intermediária do planejamento. Entendemos que, embora já exista uma proposta em

---

<sup>46</sup> *Langue vivante* é o termo adotado no sistema de ensino francês para se referir às línguas estrangeiras. Adotamos a terminologia *langue vivante* ao longo de todo nosso trabalho. No capítulo 3, discutimos melhor o porquê do uso desse termo.

curso, essa deve ser formalmente demandada por um ator que detém prerrogativas institucionais para submeter a proposta à avaliação de uma autoridade superior. Embora, nessa fase, ainda não exista garantia de implementação do dispositivo, sua adoção já é manifesta e chancelada por uma autoridade.

Já a competência para aprovar o dispositivo diz respeito à fase final de implementação. Essa fase representa a última instância para a aprovação do dispositivo, que pode se dar no âmbito do *ministère de l'Éducation* ou da *académie*. Dependerá das normas que regulam a implementação de cada dispositivo. Em alguns casos, bastará que o estabelecimento escolar exerça sua autonomia para que o dispositivo seja adotado.

Por fim, temos a competência para monitorar e avaliar o dispositivo. Essa fase diz respeito ao momento em que o dispositivo já está em execução, sendo objeto de avaliação pedagógica no âmbito do estabelecimento. Nessa fase, diversos atores podem estar implicados, uma vez que a avaliação se dá por inúmeros critérios.

### **Dimensão O QUÊ**

Esta dimensão se relaciona diretamente com a natureza e a finalidade do dispositivo. Precisamos saber sob qual forma o dispositivo foi concebido na lei. Quanto mais especializado um dispositivo, mais regulado (em termos normativos) ele se encontra. Considerando que estamos falando de dispositivos especiais de políticas linguísticas educacionais para o português (*langue vivante*), entendemos que a oferta desses dispositivos, à luz da legislação francesa, pode ocorrer de duas formas: como um modo de organização do ensino e como uma modalidade de ensino. A primeira é apenas uma adaptação, uma abordagem pedagógica dentro do próprio ensino regular ou *ordinaire*, nos termos da legislação francesa. A segunda forma (modalidade) pressupõe uma especialização maior do ensino que acaba por se configurar uma modalidade específica.

A análise da hierarquia jurídica da norma que regula o dispositivo é critério importante para considerarmos. O fato de o dispositivo poder ser criado mediante uma lei que expressamente o prevê, ou partir de leis mais genéricas, terá consequências na forma como ele é criado e implementado. Um conjunto maior ou menor de normas de hierarquia inferior (*décret, arrêté, circulaires* ou *notes de services*) poderá compor o arcabouço normativo do dispositivo. De certa maneira, a análise dessa dimensão nos conduz a identificar se o dispositivo é menos ou mais estável em face de sua natureza e regulação normativa. Assim, saber a hierarquia normativa do dispositivo nos dá uma

ideia acerca da estabilidade e da suscetibilidade de mudança do dispositivo (afinal, se ele é previsto em lei, pelo princípio da simetria jurídica, somente uma norma de mesma hierarquia pode modificá-lo, alterá-lo ou suprimi-lo).

Além disso, podemos avaliar também o quanto determinado dispositivo é institucionalizado. Sob esse termo, queremos designar se a política prevê instâncias especializadas de participação política dos atores e de espaços de vocalização de preferências específicos para o dispositivo. O conjunto normativo dedicado ao dispositivo (*décrets, arrêtés e circulaires* que regulam a matéria) é elemento importante para avaliarmos sua institucionalização.

<b>Quadro 5: Categorias de análises da dimensão O QUÊ</b>	
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias de análises</b>
O quê	Modalidade de ensino
	Modo de organização do ensino

Quadro 5: Elaborado pela autora.

### **Dimensão PARA QUEM**

Esta dimensão decorre da análise da dimensão anterior, visando a identificar as especificidades que esse dispositivo possui em relação ao público-alvo. Em suma, também poderíamos argumentar que, independentemente da natureza do dispositivo e de seu complexo normativo, a sua simples existência significa uma inovação no sistema de ensino. Essa novidade, em maior ou menor grau, deverá ser regulada para definir *para quem* esse dispositivo está direcionado. Assim, alguns requisitos especiais de recrutamento de professores, admissão e aprovação de alunos podem ser identificados a partir dos documentos que regulam o dispositivo em questão. A existência desses requisitos para implementação, ainda que indiretamente, ajuda-nos a identificar o público-alvo visado pelo dispositivo, uma vez que não são todos os alunos que serão contemplados com ele.

<b>Quadro 6: Categorias de análises da dimensão PARA QUEM</b>	
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias de análises</b>
Para quem	Requisitos especiais de recrutamento de professores
	Requisitos especiais de admissão dos alunos
	Requisitos especiais de aprovação dos alunos

Quadro 6: Elaborado pela autora.



## Dimensão COMO

A análise do conjunto normativo que abarca um determinado dispositivo nos conduz também à identificação de como esse dispositivo é implementado, ou seja, uma dimensão que nos informa a respeito da especificidade do dispositivo em relação ao ensino propriamente dito. Conforme já dito, um determinado dispositivo poder ser mais ou menos regulamentado, e é com base nos diversos instrumentos normativos que informam o funcionamento do dispositivo que iremos avaliar sua especificidade. Para compreendermos essas especificidades, selecionamos seis categorias, apresentadas abaixo:

<b>Quadro 7: Categorias de análises da dimensão COMO</b>	
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias de análises</b>
<b>Como</b>	Programa de ensino específico de língua e cultura
	Carga horária diferenciada
	Ensino bilíngue e bicultural
	Bilateral
	Duplo diploma
	Diplomação específica ( <i>parcours spécifique</i> )

Quadro 7: Elaborado pela autora.

As categorias, em seu conjunto, nos informam o quanto um dispositivo possui de especificidade em relação ao ensino regular de *langue vivante*. O dispositivo, em sua especificidade, pode simplesmente prever uma oferta de um ensino de *langue vivante* com maior carga horária ou, de outra maneira, prever um ensino que também seja bilíngue, bilateral, que conduza o aluno a uma diplomação específica dentro do ensino regular ou até mesmo um duplo diploma em parceria com outro país. Evidentemente, o resultado dessa análise nos dará condições de avaliar o quanto o dispositivo se diferencia em sua proposta pedagógica.

Essas quatro dimensões, em seu conjunto, permitem-nos ter uma boa visão do funcionamento institucional do dispositivo. Contudo, para integrarmos o funcionamento institucional a uma análise ainda mais abrangente que leve em consideração a política linguística francesa como um todo, precisamos investigar o funcionamento discursivo que sustenta essas práticas institucionais. As instituições cumprem papéis importantes no seio da administração do Estado, mas que vão além de funções meramente burocráticas. No nosso caso, estamos estudando instituições que lidam com o ensino da

língua francesa dentro de um Estado que, historicamente, adotou políticas monolíngues dentro e fora das suas fronteiras. Contudo, como adverte Cerquiglini (2006), essa língua única não é outra coisa senão fictícia, um mito, que somente pode existir com base numa ideologia monolíngue adotada como política e colocada em prática pelas instituições. Nas palavras de Cerquiglini (2006, p. 976):

A história da França é aquela da construção, multissecular, de uma língua conhecida como única sobre seu território de expansão, homogênea em sua essência, unitária na sua ambição política. Nós falaremos de monolinguismo institucional. Este monolinguismo é certamente fictício (a França sempre foi e ainda é multilíngue), mas essa ficção tem o poder do mito, no sentido de que o mito diz o significado do mundo e reúne uma comunidade. É de fato uma instituição: a língua francesa é um bom exemplo de artefato; ela encontra sua nobreza lá: ela foi instituída. As razões são muitas.<sup>47</sup>

#### 1.4.2 A análise discursiva

Estudar os dispositivos considerando esse contexto mais abrangente, que não se restrinja ao seu funcionamento institucional e aos objetivos declarados da política linguística, é o nosso desafio no segundo momento de nossa análise. Portanto, estamos interessados em investigar os discursos que sustentam as práticas institucionais e educativas nos quais os dispositivos de política estão inseridos. Para empreender essa análise, buscamos respaldo teórico-metodológico na análise do discurso materialista.

Sob essa concepção, entendemos que os dispositivos de política linguística são objetos de uma materialidade histórica que carrega representações próprias de seu entorno social, histórico, político e ideológico. Os textos dos diversos documentos que criam, regulam ou legitimam esses dispositivos são partes integrantes da política e devem ser analisados com base não só nas condições de produção da textualidade em seu contexto imediato, mas também no que Orlandi (2002) denomina condição de produção em sentido lato, o que compreende o contexto sócio-histórico e ideológico de produção, bem como o imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito, sobre a memória. Para Orlandi (2002, p. 23):

---

<sup>47</sup> L'histoire du français est celle de la construction, multiséculaire, d'une langue conçue comme unique sur son territoire d'expansion, homogène en son essence, unitaire dans son ambition politique. Nous parlerons de monolinguisme institutionnel. Ce monolinguisme est certes fictif (la France fut toujours, et est encore plurilingue), mais cette fiction a puissance de mythe, au sens ou le mythe dit le sens du monde et rassemble une communauté. Il s'agit bien d'une institution : la langue française est un bel exemple d'artefact; elle y trouve sa noblesse: elle fut instituée. Les raisons en sont nombreuses (CERQUIGLINI, 2006, p. 976).

As relações são mais complexas quando se pensa o discurso (e não a fala). É enquanto discurso que se pode pensar a noção de funcionamento para o texto. Referindo-o à sua exterioridade, mas exterioridade essa relacionada ao lingüístico. Nem, de um lado, só a língua, nem de outro só a situação-lá, o fora. E é a isso que, em meus trabalhos, refiro como forma material, lingüístico-histórica, fazendo intervir a noção de interdiscurso (que refiro como memória, saber discursivo): alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente (M. Pêcheux, 1975). Não se abandona o exterior específico, mas ele é atravessado pelo exterior constitutivo (o interdiscurso).

Ou seja, há uma memória que constitui a subjetividade dos sujeitos em suas posições político-ideológicas, produzindo as suas posições no discurso. Portanto, os textos dos documentos materializam o discurso que é também imbricado nas práticas sociais, institucionais e educacionais do dispositivo de política lingüística que analisamos. Dessa forma, consideramos que os textos dos documentos deixam pistas importantes da constituição histórica e ideológica da política lingüística francesa na Guiana Francesa. Nas palavras de Orlandi (2002, p. 23):

Pela forma material, podemos trabalhar a inscrição do histórico na língua, o investimento do sentido na sintaxe, de modo a seguir o princípio segundo o qual a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Estabelecemos assim a relação entre a forma-sujeito e a forma do sentido pela noção de materialidade discursiva, lingüístico-histórica.

É por isso que nos é cara a análise materialista do discurso, pois para os nossos propósitos é ela que, nas palavras de Orlandi (2002), “elabora a importância, estabelecida na análise de discurso, da relação entre língua e história” (ORLANDI, 2002, p. 23). É a partir desse instrumental que entendemos ser possível analisar adequadamente a dimensão política da política lingüística e como esta se relaciona com seus dispositivos na Guiana Francesa.

Se estamos tomando esses documentos como constituídos de materialidade discursiva, ponto de confluência de práticas sociais, institucionais, história e ideologia, precisamos compreender os textos normativos e governamentais na perspectiva do discurso, recusando-o enquanto unidade fechada, tendo em vista que ele tem relação com outros textos e com suas condições de produção (os sujeitos e a situação). Essa relação de exterioridade constitutiva é que Orlandi denomina de interdiscurso, ou, ainda mais especificamente, a memória do dizer: alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente (PÊCHEUX, 1975). Assim, essa memória discursiva à qual nos referimos é o “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da

palavra” (ORLANDI, 2009, p. 31). Portanto, ao analisarmos os *corpora* deste trabalho, temos em mente que todo enunciado está imbricado no *interdiscurso* e no *intradiscurso*.

Para Orlandi (2009), o interdiscurso está relacionado com dois eixos: o eixo da constituição, “um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos que representam o dizível” (p. 32), e o eixo da formulação, um eixo horizontal – o intradiscurso –, relacionado com “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (p. 33). Desse modo, toda enunciação encontra-se no cruzamento de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualização do já-dito (formulação). É por isso que, quando se analisa a articulação da ideologia com o discurso, isto é, como formas específicas de pensar se materializam em formas específicas de dizer, dois conceitos são caros à análise do discurso: as formações discursivas e as formações ideológicas. Nesse aspecto, nossa análise busca compreender as formações discursivas sobre as quais se assenta o discurso que legitima, defende e regula a implementação de cada dispositivo analisado. Nesse particular, buscamos, nos diversos enunciados, certas regularidades capazes de agrupá-los sob formações discursivas específicas, isto é, aquilo que, segundo Pêcheux (1975), em uma formação ideológica dada determina “o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2002, p. 43). A partir dessas formações discursivas obtidas é que poderemos melhor problematizar o objeto estudado, entendendo suas (ir)regularidades e como ele se relaciona com a ideologia.

xxx

Neste capítulo, procuramos apresentar o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Na seção *As múltiplas facetas da política linguística*, apresentamos um breve percurso epistemológico da disciplina destacando também sua interdisciplinaridade, que permite pensar a política linguística também configurada como política pública. As gerações de estudos e alguns dos principais expoentes que influenciaram a produção teórica foram sucintamente discutidas. Vimos que, ao longo do tempo, os enfoques das pesquisas sobre política linguística passaram a considerar os indivíduos e o direito à língua, e que tais discursos permearam também as agendas políticas. A partir disso, destacamos a interdisciplinaridade da política linguística para melhor embasar a possibilidade de ela se configurar, em alguns casos, como uma política pública. Sem desconsiderar o fato de que políticas linguísticas possam ser levadas a cabo por indivíduos, associações, sociedade civil etc., argumentamos que políticas linguísticas,

quando configuradas como política pública, dependem da participação de uma gama de atores sociais em graus variados de interação com o Estado. Por isso a importância de bem compreender a dimensão política presente no sintagma *política linguística*.

Nesse sentido, propusemos discutir, na seção 2, “A dimensão política da política linguística”, o que se tem de específico em determinadas “ações políticas” para que estas se revistam de caráter político. Para explorarmos essa dimensão política, apresentamos o estudo de Troncy (2011), bem como o de Spolsky e Shohamy (1999), como referência para nossa discussão. Estudar uma política linguística que se configura como política pública implica pensarmos sobre o reconhecimento dos atores e os papéis atribuídos a eles no desenho institucional de uma determinada política. É o desenho institucional da política que preverá espaços de participação e vocalização de preferências dos diferentes atores, além de dotá-los, ou não, de recursos de poder para serem exercidos em instâncias especializadas do ciclo da política em questão. Sendo o Estado um poder político em si já instituído, ele sempre será um ator em qualquer política pública, mas o grau de abertura da política e capacidade dos atores no desenho institucional política pode permitir o empoderamento de uma pluralidade de outros atores a fim de que a política linguística adotada expresse mais democraticamente os interesses em jogo.

Para tal intento, buscamos aporte teórico da ciência política e assim conduzimos nossa discussão na seção 3, “A análise da política linguística configurada como política pública”. Discutimos que há algo particular nas diversas ações de indivíduos, grupos ou associações que podem ser classificadas como um trabalho político especializado. Ações ordinárias de atores glotopolíticos se diferenciam de ações políticas de atores sociais dentro do quadro esquemático da tese por serem reconhecidos no desenho institucional da política, conforme discutido na seção 2. Assim, resolvemos estudar a política linguística configurada como política pública sob a abordagem de ciclo de política pública da ciência política, argumentando que essa possui grande correlação com a proposta de um modelo de avaliação de política linguística do sociolinguista Philippe Blanchet (2008). Por meio de um ciclo que considera as etapas de formulação, implementação, monitoramento e avaliação, entendemos que somos capazes de reconhecer atores e identificá-los em qualquer fase do ciclo.

Na última seção, apresentamos nossa metodologia de trabalho, que consiste na consulta de textos normativos e demais documentos governamentais que respaldam e regulam os dispositivos estudados, buscando extrair informações capazes de mapearmos

o desenho institucional da política linguística e identificar os atores envolvidos. Para melhor análise desses dados, optamos por construir uma ficha descritiva de análise contendo quatro dimensões que remetem à pergunta que dá título a este trabalho: *quem, o quê, para quem e como*. Dessas dimensões derivamos, ao todo, 16 categorias a fim de melhor estudarmos os dispositivos de política linguística escolhidos. Num segundo momento de nosso trabalho, nosso esforço se volta para a análise discursiva de textos normativos e demais documentos oficiais relativos à educação e ao ensino de línguas na França e que também são aplicáveis ao ensino do português na Guiana Francesa. Esses documentos são a base de nosso *corpus* de pesquisa que será apresentado na forma de quadro de enunciados. Na sequência, traçamos um panorama histórico da migração e da política linguística francesa para melhor compreendermos o contexto no qual esses dispositivos de política linguística estão inseridos.

## CAPÍTULO 2: A POLÍTICA LINGUÍSTICA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA NA GUIANA FRANCESA

Neste capítulo, buscamos evidenciar a coexistência de diferentes grupos étnicos que formam a população da Guiana Francesa, como ponto de partida para compreendermos a política linguística num território plurilíngue como o guianense. Atenção especial é dada à migração brasileira. Esse enfoque se faz pertinente tendo em vista a importância de considerar a estrutura demográfica da diáspora brasileira e as condicionantes dessas migrações, ou seja, quem são esses brasileiros, de onde vêm, por que migram, quais os objetivos, dentre outras.

Segundo Chevalier (2009), desde a Idade Média, a França tem se esforçado para a unificação do país por uma única língua, o francês, empregado, primeiramente, na forma escrita, por juristas e notáveis, e, com a Revolução de 1789, estendido a toda população. Ainda de acordo com esse autor, essa tendência monolíngue foi questionada com o decorrer dos séculos e, atualmente, há uma multiplicidade de discursos e de modos de linguagem que exigem uma atenção dos sociolinguistas, tanto quanto dos políticos. Contudo, conforme preconiza o artigo 2 da Constituição francesa, o francês é a língua da República. Nas palavras de Chevalier, a língua francesa “orgulha-se de ser um legado da tradição revolucionária de 1789 e da ideologia filosófica do século XVIII, investido na abertura ao modernismo do século XX”<sup>48</sup> (ibidem, p. 83). Assim, a indagação que lançamos é a seguinte: como um modelo historicamente monocêntrico, monolíngue e com forte apelo nacionalista (ancorado no Estado-nação) implantado na *France métropolitaine*, apesar de sua diversidade linguística, pode ser capaz de gerir línguas num espaço tão plurilíngue e pluricultural como o guianense (*France d’outre mer*)? A gestão de línguas no espaço guianense, por meio da política linguística francesa, de fato expressa o multilinguismo regional ou serve como mecanismo de atenuação de conflitos e reafirmação do idioma francês? A chave interpretativa para compreendermos esses pontos está ancorada na história da Guiana Francesa, desde sua colonização, passando pela sua departamentalização e, atualmente, no estatuto de coletividade do território. Outro ponto importante é compreender os movimentos de abertura política e empoderamento institucional de atores no processo de

---

<sup>48</sup> No original: “elle se glorifie comme héritage de la tradition révolutionnaire de 1789 et de l’idéologie de la philosophie du XVIIIe siècle, investis dans l’ouverture au modernisme du XXe siècle”.

implementação da política linguística na região. Assim, a discussão realizada no primeiro capítulo, cotejada com alguns aspectos históricos do presente capítulo, fornece subsídios para tecermos algumas considerações sobre a política linguística na Guiana Francesa, em especial no que diz respeito ao português.

## 2.1 Guiana Francesa: território e população<sup>49</sup>

A Guiana Francesa é um território francês, situado na América do Sul, que ocupa uma superfície de aproximadamente 84 mil km<sup>2</sup>, limitada ao norte pelo oceano Atlântico, a leste e ao sul pelo Brasil (estado do Amapá) e a oeste pelo Suriname. A Guiana Francesa partilha com o estado do Amapá 730 quilômetros de fronteira, sendo a maior fronteira terrestre da França. A seguir, a localização do território francês na América do Sul (figura 3):

**Figura 3: Mapa da localização da Guiana Francesa**

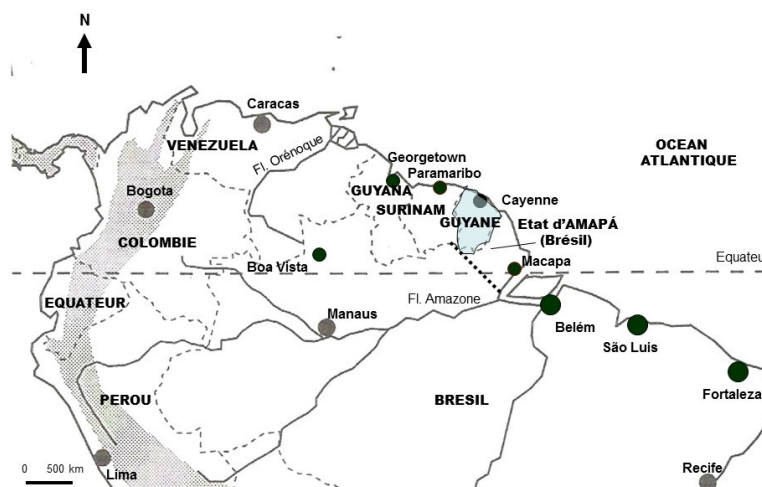


Figura 3: Elaborada por Granger (2012).

Segundo dados oficiais do *Institut National de la Statistique et des Études Économiques* (INSEE),<sup>50</sup> o país tem 259.865 habitantes (em 2015). A população conta com aproximadamente 30.825 pessoas a mais que o censo demográfico de 2010, ou

<sup>49</sup> As informações geográficas disponibilizadas nesta seção podem ser conferidas integralmente no estudo dirigido por Grenier (2011): “Guiana Francesa-Amapá: melhor estruturar os territórios para intensificar o intercâmbio”, disponível nas referências bibliográficas.

<sup>50</sup> Para informações detalhadas, cf. no endereço oficial do *Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques* (INSEE), disponível nas referências bibliográficas.



seja, uma progressão média de 2,6% por ano. Sendo assim, a Guiana Francesa é o território francês ultramarino mais dinâmico em termos de crescimento populacional, ocasionado tanto pela alta taxa de natalidade quanto pelo crescente fluxo de imigrantes. Conhecida como “sociedade multicultural”, a população da Guiana Francesa é variada: “crioulos franco-guianenses” (descendentes menos ou mais mestiçados de escravos trazidos da África), franceses metropolitanos, brasileiros, haitianos, surinameses, chineses, libaneses, vietnamitas, africanos, indígenas de várias etnias, *noirs-marrons* ou *businenges* (quilombolas ou descendentes de escravos que fugiram para as plantações da Guiana Holandesa (hoje, o Suriname), dentre outros. A Guiana Francesa é considerada, assim, uma sociedade de imigração, “marcada pela convivência justaposta entre várias sociedades de peso demográfico e político muito desigual. A imagem de um mosaico é comumente utilizada para descrever a sua população” (MARTINS; SUPERTI; PINTO, 2015, p. 375). Vejamos agora, na figura 4, a população distribuída por cidades:

**Figura 4: Mapa da população da Guiana Francesa**

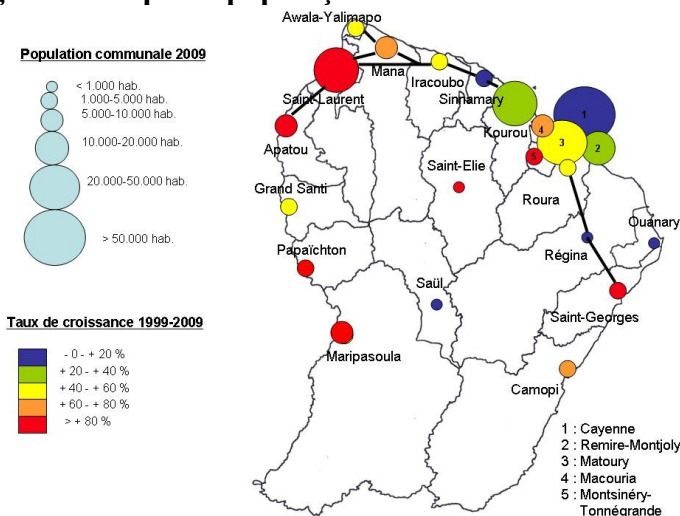


Figura 4: Elaborada por Granger (2012).

Com uma população miscigenada, o território da Guiana Francesa conta com uma diversidade linguística considerável. As línguas faladas na Guiana Francesa – ou, simplesmente, as *Langues de Guyane* (Launey, 1999) – chegam a mais de 30. Segundo Léglise (2004), a diversidade linguística na Guiana Francesa está relacionada à mobilidade, à cidadania, à territorialidade e ao fluxo migratório. Léglise (2017) propõe uma divisão por tipos de línguas presentes no território francês. Vejamos o quadro a

seguir (quadro 8):

<b>Quadro 8: Principais línguas faladas na Guiana Francesa<sup>51</sup></b>	
<b>Tipo de língua</b>	<b>Nome da (variedade da) língua</b>
Línguas indígenas	kali'na wayampi émerillon ou teko arawak ou lokono palikur wayana
Línguas crioulas de base lexical francesa	crioulo martiniquense crioulo de Guadalupe crioulo guianense crioulo haitiano crioulo de Santa Lucia
Línguas crioulas de base lexical inglesa	aluku ndjuka pamaka sranan tongo
Línguas crioulas de base lexical anglo-portuguesa	saamaka
Variedades de línguas europeias	francês português do Brasil inglês da República da Guiana holandês espanhol
Línguas asiáticas	hmong chinês (hakka, cantonês)

Quadro 8: Elaborado pela autora com base no estudo de Léglise (2017).

A história da Guiana Francesa é marcada por diferentes momentos políticos, desde a colonização, que ocasionaram mudanças de estatuto do território ao longo do tempo, conferindo maior autonomia política para o território. Essa autonomia refletiu também na configuração da política linguística implementada na Guiana Francesa e, em particular, aquela voltada para o ensino de línguas. Na próxima seção, procuramos situar os diferentes fluxos migratórios para a Guiana Francesa. Concentrar-nos-emos, particularmente, na migração brasileira, destacando as características dessa migração intracontinental.

<sup>51</sup> As línguas árabes (Shami e maghrébin) não foram mencionadas no quadro acima, pois este trabalho baseou-se no estudo sociolinguístico de Léglise (2017). Contudo, tais línguas são mencionadas da literatura e podem ser acrescentadas no quadro acima “Principais línguas faladas na Guiana Francesa”.

## 2.2 Guiana Francesa, um território francês de migração: do Eldorado ao Euro

### Dourado

No entanto, é útil ter em mente que, de uma forma ou de outra em sua história, a Guiana Francesa sempre foi confrontada com a questão da colonização e só recentemente encontra uma resposta a um mercado interno significativo, graças a uma intensa imigração e a um expressivo crescimento populacional espontâneo.<sup>52</sup> (MAM LAM FOUCK, ANAKESA, 2013, p. 18)

Embora a Guiana Francesa esteja politicamente vinculada à França, sua localização geográfica a aproxima mais da América do Sul do que da Europa. Essa aproximação é visível tanto pelos elementos naturais quanto pelo número crescente de migrantes de países vizinhos que vivem no território guianense. Aliás, a Guiana Francesa é o território francês onde o impacto migratório é o mais elevado. Segundo o censo demográfico elaborado pelo INSEE em 2017, “mais de 84.000 estrangeiros estão presentes no solo guianense, ou seja, um terço da população total. Esta migração é antes de tudo regional e se explica pelo nível de vida francês, atrativo para os cidadãos dos países vizinhos, Suriname, Brasil e Haiti”<sup>53</sup> (INSEE, 17/1/2017). Ainda que o censo feito pelo INSEE<sup>54</sup> aponte para um crescimento demográfico no território – 259.865 habitantes em 2015 –, a Guiana Francesa permanece subpovoada, com uma área de 84 mil km<sup>2</sup>. De fato, vários estudos (HIDAIR, 2003, 2008; GRANGER, 2017) revelam que, historicamente, a Guiana Francesa continua sendo um território de baixa densidade populacional. Nas palavras de Granger, 2017 (p. 11) apud CAVLAK (2017), o território francês apresenta uma “superfície fraca e com um povoamento insignificante”.

Assim, para entender a formação da sociedade guianense, é necessário percorrer a história da migração para a Guiana Francesa desde o início do século XVIII, com a emergência do ouro, até a formação de uma migração espontânea, em meados da década de 1960. Observemos, a seguir, alguns fatos importantes dos movimentos migratórios para a Guiana Francesa sublinhados por Piantoni (2009):

A Guiana Francesa passou por diferentes políticas de povoamento,

---

<sup>52</sup> No original: “Néanmoins, il est utile d’avoir à l’esprit que d’une manière ou d’une autre au cours de son histoire, la Guyane a toujours été confrontée à la question du peuplement, qui ne trouve que récemment réponse avec la constitution d’un marché intérieur significatif, grâce à une puissante immigration et à une croissance naturelle remarquable”. (MAM LAM FOUCK; ANAKESA, 2013, p. 18).

<sup>53</sup> No original: “Plus de 84 000 étrangers sont présents sur le sol guyanais, soit le tiers de la population totale. Cette immigration est avant tout régionale et s’explique par le niveau de vie français, attractif pour les ressortissants des pays environnants, avec en tête, le Suriname, le Brésil et Haïti”. Para mais informações, cf. as referências bibliográficas ao final deste trabalho.

<sup>54</sup> Para maiores informações, cf. as referências bibliográficas.

particularmente com o propósito de fortalecer o território. Assim, desde 1763, iniciou uma imigração planejada, como parte da expedição Kourou, em seguida, como parte do transporte de 1852 a 1954. Ao mesmo tempo, a colônia tenta controlar, durante o período aurífero no final do Século XIX, os movimentos espontâneos de *marrons* do Suriname, de indígenas do Brasil e escravos livres das Antilhas, após a abolição de 1848. Após a departamentalização, o Estado introduziu uma política de imigração planejada que vigorou até o ano de 1975; em seguida, ocorreu uma imigração espontânea, de pessoas provenientes de países vizinhos. Desde 1990, uma crise de identidade social tem afetado toda a sociedade guianense.<sup>55</sup> (PIANTONI, 2009, p. 198).

Conforme preconiza Piantoni (2009), os fluxos migratórios para a Guiana Francesa foram planejados tanto na época da colonização, quando o território sofria com um inexpressivo povoamento, quanto no período pós-colonial, quando o Estado francês investia em uma economia planificada. Foi somente na década de 1970 que, de acordo com o referido autor (2009), os movimentos migratórios espontâneos emergiram na Guiana Francesa.

No período colônia, o império francês visava a lucrar com a agroexportação e expandir seu território no continente sul-americano. Sendo escassa a mão de obra, a implementação de uma política migratória planificada foi necessária. Assim, entre 1763 e 1765, foram trazidos diversos colonos franceses para ocupação do território. Da mesma forma, um século mais tarde, presos franceses foram transportados em navios para povoamento da região. Ainda durante o período colonial, após a abolição da escravidão, em 1848, foram contratados indianos, africanos e chineses, advindos de uma migração intercontinental, para trabalharem nas plantações, “economia de *plantation*” (cf. PIANTONI, 2009).

A descoberta do ouro no território, em 1855, desestrutura a economia de *plantation* e provoca uma imigração espontânea para a Guiana Francesa. De acordo com Piantoni (2009), mineradores das Antilhas inglesas e francesas, do Suriname e do Brasil vieram para a Guiana Francesa na esperança de enriquecimento. No período entre 1880 e 1930, a população de imigrantes é expressiva:

Em 1890, a população de mineradores no interior é estimada em 10.000,

---

<sup>55</sup> No original: “La Guyane a vu se succéder, dans un but notamment de conquête spatiale, diverses politiques de peuplement. Ainsi, l’immigration y est planifiée, dès 1763, dans le cadre de l’expédition de Kourou, puis dans le cadre de la transportation de 1852 à 1954. Parallèlement, la colonie tente de contrôler, lors des ruées aurifères à la fin du XIXe siècle, les mouvements spontanés de marrons du Surinam, d’Amérindiens du Brésil et des esclaves libres des Antilles après l’abolition de 1848. Lui succède, après la départementalisation, une immigration planifiée par l’État, s’inscrivant dans l’économie de plan jusqu’en 1975, puis celle, spontanée, de voisinage. Depuis 1990, une crise socio-identitaire touche l’ensemble de la société guyanaise”. (PIANTONI, 2009, p. 198).

incluindo a área entre o rio Lawa e Tapanahoni. Os imigrantes são de 85% das Antilhas inglesas. Durante a descoberta das minas de Carswène em 1894 (o disputado espaço franco-brasileiro do Amapá) e as dos Tapanahoni (espaço franco-surinamês), toda a população de mineradores chega a 25.000 pessoas<sup>56</sup> (PIANTONI, 2009, p. 203).

Com o declínio do ouro e a departamentalização de 1946, a imigração planejada foi a estratégia para a reconstrução econômica e o crescimento demográfico do território. Desse modo, entre 1952 e 1985, imigrantes foram contratados para trabalhar nas atividades agroexportadoras como forma de fortalecer o mercado interno e desenvolver a economia local. Além disso, “pequenos grupos de indonésios se transferiram para esse DUF em busca de trabalho na agricultura entre os anos de 60 e 70” (SIMONIAN; FERREIRA, 2005, p. 236). Notória, nesse sentido, foi a imigração dos *Hmong*. Para explicar a imigração de *Hmong du Laos* para a Guiana Francesa é preciso voltar no tempo e mencionar o *Plan Vert*. Em agosto de 1975, o Estado francês anunciou o *Plan Vert* de crescimento econômico e demográfico na região. De acordo com Jovilet (1987), “ele [le plan vert] é de fato agora reconhecido publicamente como “departamentalização econômica”, isto é, “decolagem -” recuperação”, também é dito - como uma conclusão necessária do processo de departamentalização” (JOVILET, 1987, p. 226). Jovilet (1987) designa o *Plan Vert* da seguinte forma:

Em primeiro lugar, está planejado o rápido desenvolvimento da exploração florestal, graças a medidas imediatas de assistência financeira e técnica, que também devem beneficiar as famílias de agricultores que se mudam para terras limpa à medida em que avança o desmatamento. Isso preparará a articulação, a longo prazo, da indústria de papel, que se beneficiará das melhores condições de partida (JOVILET, 1987, p. 229).<sup>57</sup>

Caracterizado por seus desenvolvedores como “o plano geral de desenvolvimento para a Guiana”, o *Plan Vert* incluía um importante componente de “imigração”. Assim, dentro da estrutura deste projeto, o plano de desenvolvimento está intimamente ligado ao plano de povoamento. Segundo Jovilet (1987):

---

<sup>56</sup> No original: “En 1890, la population des mineurs dans l’intérieur est estimée à 10 000 personnes, si l’on inclut la zone comprise entre la rivière Lawa et Tapanahoni. Les immigrés sont originaires à 85 % des Antilles anglaises. Lors de la découverte des mines du Carswène en 1894 (espace franco-brésilien contesté d’Amapá) et celles du Tapanahoni (espace franco-surinamais contesté), l’ensemble de la population des mineurs atteint 25 000 personnes” (PIANTONI, 2009, p. 203).

<sup>57</sup> No original: Dans un premier temps est prévu le développement rapide de l’exploitation forestière, grâce à des mesures immédiates d’aide financière et technique, dont doivent aussi bénéficier les familles d’agriculteurs allant s’installer, au fur et à mesure de l’avancement du front de déboisement, sur les terres défrichées. Ainsi sera préparée l’articulation, à plus long terme, de l’industrie papetière qui pourra bénéficier des meilleures conditions de démarrage (JOVILET, 1987, p. 229).

A escolha de uma política de povoamento está tão bem estabelecida que cabe ao BUMIDOM (Serviço de Migração) a tarefa de lançar a chamada para a "Operação Guiana", destinada a as organizações que são solicitadas a relatar seus resultados dentro de três meses. Enquanto isso, a mídia impressa, o rádio e a televisão assumiram o assunto. A Guiana é apresentada como um tipo de terra prometida, onde o Estado distribui terras e ajuda a todos os migrantes de boa vontade (JOVILET, 1987, p. 227).<sup>58</sup>

Considerado como um território de grandes oportunidades, " *la Guyane est au contraire devenue la part du rêve dans la grisaille du chômage effectif ou menaçant...* " (JOVILET, 1987, p. 229). Além disso, ajudas financeiras foram previstas para beneficiar novos migrantes. Segundo Jovilet (1987), deve-se enfatizar que os investimentos significativos em 1975 e 1976, bem como os bilhões previstos nos próximos 5 anos, foram decisivos para o anúncio de emprego e a adesão à migração em massa. No entanto, devido às reações inesperadas dos franceses e guianenses, o governo recuou e limitou a migração. Após o fracasso da "*Opération Guyane*", apenas alguns agricultores franceses foram recebidos na Guiana Francesa. Apesar disso, "o acolhimento de 1.000 *Hmongs* será organizado em duas etapas (1977 e 1979), correspondentes à abertura de duas aldeias reservadas para eles"<sup>59</sup> (JOVILET, 1987, p.230). Os *Hmong do Laos* foram integrados na Guiana Francesa para desenvolver o componente agrícola do *Plan Vert*, que anteriormente era um fracasso.

A criação do centro espacial de Kourou modificou a paisagem da Guiana Francesa. Se a produção interna era a principal atividade econômica durante a década de 1950 e meados de 1960, com a inauguração do centro espacial, em 1965, abrem-se novas oportunidades e demandas de trabalho, intensificando os fluxos migratórios espontâneos para o trabalho na construção civil, principalmente de brasileiros e colombianos. A esse propósito, Granger (2008, p. 161) reitera que

A Guiana Francesa assim constitui uma verdadeira ilha europeia no meio de um oceano de pobreza, e por isso está atraindo muitos migrantes oriundos dos países próximos. Às centenas de colombianos e principalmente de brasileiros que vieram no começo dos anos sessenta para a construção da base espacial (esses últimos constituindo agora 10% da população), acrescentou-se mais ou menos 10.000 surinameses fugindo da guerra civil no final dos anos 80, e milhares de haitianos, agora a comunidade mais

---

<sup>58</sup> No original: Le choix d'une politique de peuplement est d'ailleurs si bien arrêté que c'est au BUMIDOM (Bureau des Migrations) qu'est confié le soin de lancer l'appel d'offres pour "l'opération Guyane", destiné à ces organismes auxquels on demande de rendre leurs résultats dans un délai inférieur à trois mois. Pendant ce temps, la presse écrite, la radio et la télévision se sont emparées de l'affaire. La Guyane y est présentée comme une sorte de terre promise, où l'Etat distribue des terres et des aides à tous les migrants de bonne volonté (JOVILET, 1987, p. 227).

<sup>59</sup> No original : « l'accueil de 1.000 Hmongs sera organisé en deux étapes (1977 et 1979) correspondant à l'ouverture de deux villages qui leur sont réservés » (JOVILET, 1987, p.230).

numerosa, dominicanos e guianenses de Georgetown (GRANGER, 2008, p. 161).

A partir da década de 70, o Estado francês intensifica as políticas sociais para diminuir a crise econômica no departamento: cria complementação familiar; abre formações profissionais; oferece subsídios, moradia, bônus salarial, indenização trabalhista, dentre outros. Assim, pouco a pouco, a imagem de “progresso” é instaurada na Guiana Francesa, potencializando os fluxos migratórios espontâneos na década de 90:

De fato, essa imagem de progresso serviu, nos anos 1980-1995, como um grande apelo migratório para o território regional em proporção à força de trabalho local. Os principais fluxos econômicos dizem respeito aos imigrantes do Caribe (principalmente do Haiti), do Brasil e, até certo ponto, do Suriname. Estes representavam 77,74% da força de trabalho estrangeira em 1990, representando 25,25% do total da população do departamento. No censo de 1999, a situação permanece semelhante: no nível global, os números dessas três nacionalidades representam 24,85% da população do departamento, ou um quarto da população guianense. Os surinameses representam a população majoritária estrangeira (36,91% e 37,89% da força de trabalho estrangeira em 1990 e 1999)<sup>60</sup> (PIANTONI, 2009, p. 209).

Em 1990, os movimentos migratórios para a Guiana Francesa intensificam-se e as cidades fronteiriças recebem imigrantes advindos de diferentes países, Suriname e Brasil. Os haitianos, brasileiros e chineses se instalam em Caiena e em seus entornos. Conforme Piantoni (2009), a presença de migrantes introduz uma dinâmica de reposicionamento dos grupos sociais, e conseqüentemente instaura uma crise identitária entre os crioulos guianenses e acentua a segregação no território. É necessário aqui fazer um parêntese sobre os efeitos do processo de *créolisation*, tal como ocorre na sociedade guianense.

Jolivet, em seu estudo publicado em 1997, procura entender como ocorreu a redefinição de identidade dos Créoles na Guiana Francesa. Inicialmente, é preciso voltar no tempo e observar que, na década de 1970, a denominação "guianense" era reservada exclusivamente aos Créoles. De acordo com a autora :

---

<sup>60</sup> No original: “De fait, cette image de progrès a constitué, dans les années 1980-1995, un appel migratoire dans l’environnement régional, massif en proportion des effectifs locaux. Les déterminants économiques concernent les immigrés originaires de l’espace caribéen (Haïti principalement), du Brésil, et, dans une certaine mesure, du Surinam. Ceux-ci représentaient 77,74 % des effectifs étrangers en 1990, soit 25,25 % de la population totale départementale. Au recensement de 1999, la situation reste analogue : au niveau global, les effectifs de ces trois nationalités représentent 24,85 % de la population départementale, soit le quart de la population guyanaise. Les Surinamais représentent la composante étrangère majoritaire (36,91% et 37,89% des effectifs étrangers en 1990 et 1999)” (PIANTONI, 2009, p. 209).

No início da década de 1970, os Créoles de Guyane não sabiam como defini-los : embora representassem a maioria no território guianense e o nome "les Guyanais" estivesse quase reservado a eles na época, eles não poderiam ser caracterizados mais do que por um trio: eles eram, entre os habitantes da Guiana Francesa, aqueles que ficaram quando todos os outros foram removidos do conjunto, ou seja, todos os que vinham de grupos específicos: Indígenas, Noirs marrons, Franceses da Metrópole, *Antillais*, Chineses, Libaneses, Javaneses, Brasileiros... Os metropolitanos no mais alto nível logo acima de si, enquanto os Indígenas e os Noirs Marrons, geralmente designados como "populações primitivas", eram rejeitados na parte inferior da escala social <sup>61</sup>(JOVILET, 1977, p. 813).

Na década de 1990, os Créoles de Guyane constituíam apenas 30% da população da Guiana Francesa e os 70% restantes representavam outros grupos étnicos que viviam no território guianense. Naquela época, a Guiana Francesa já era caracterizada como um mosaico onde vários grupos coexistiam. É necessário aqui trazer a definição do termo crioulo. O termo "Créole de Guyane" geralmente designa todas as pessoas nascidas na Guiana Francesa que não são indígenas nem imigrantes (JOLIVET, 1977). Nesse sentido, podemos dizer que a identidade crioula é construída em relação a outros grupos culturais residentes na Guiana Francesa.

Se os crioulos representavam, nos anos 90, uma pequena parte da população da Guiana Francesa, deve-se demonstrar que a descentralização lhes deu um poder que antes pertencia aos franceses. Nas palavras de Jovilet, "os crioulos passaram do estado de maioria dominada para o de minoria dominante" (JOVILET, 1997, p. 815).

Jovilet (1977) acrescenta que, nos anos 90, os Créoles se afirmavam como um grupo étnico. Segundo a autor, três fatores contribuíram para isso: a imigração, o fim da ideologia da assimilação e a mudança da relação com outros grupos. Em primeiro lugar, Jovilet (1977) lembra que os movimentos migratórios para à Guiana Francesa modificaram a paisagem desse território e contribuíram para reduzir a população chamada "Créoles"; em seguida, o questionamento dos Créoles em relação à política de assimilação da cultura cristã francesa na qual a assimilação era considerada um meio

---

<sup>61</sup> Au début des années 1970 encore les Créoles de Guyane ne savaient donner de leur groupe une définition "en creux": bien que très largement majoritaires et alors même que l'appellation "les Guyanais" leur était à l'époque quasiment réservée, ils ne pouvaient se caractériser plus avant qu'à partir d'un tri : ils étaient, parmi les habitants de la Guyane, ceux qui restaient quand on avait soustrait de l'ensemble tous les autres, c'est-à-dire tous ceux qui relevaient de groupes précis et reconnus pour tels : Amérindiens, Noirs marrons, Métropolitains, Antillais, Chinois, Libanais, Javanais, Indiens, Brésiliens... Mais au tri qu'ils opéraient ainsi correspondait en outre une mise en ordre selon une hiérarchie qui plaçait les Métropolitains au plus haut niveau juste au-dessus d'eux-mêmes tandis qu'Amérindiens et Noirs marrons, globalement désignés comme "populations primitives" étaient rejetés tout en bas de l'échelle sociale (JOVILET, 1977, p. 813).



essencial de promoção social; finalmente, a modificação da relação com os outros grupos é o terceiro fator na ideologia das raízes. Deve-se lembrar aqui que os indígenas e os Noirs marrons foram considerados *les vrais Guyanais*. Jovilet enfatiza que "é nesse contexto que devemos entender seu desejo de hegemonia sociocultural e política, que atenda a dois objetivos": a conservação do poder e a sobrevivência do grupo. Os Créoles, sentindo-se ameaçados, lutam para existir "(HIDAIR, 2007, p. 211)

Depois de destacar os desafios da identidade crioula ao longo de três décadas, pudemos observar uma atitude ambivalente dos crioulos da Guiana em relação as minorias da Guiana Francesa. O pensamento ambivalentemente pode se expressar da seguinte forma "Existem aqueles que entram em nosso nó e que em breve serão como nós, mas também há alguns que continuam a viver como selvagens. Estes não são verdadeiros guianenses "(JOVILET, 1997, p. 833).

Assim, o maior desafio para os Créoles hoje é combinar modernidade e força da etnia em um contexto de descentralização (cf. Jovilet, 1997). Paralelamente à emergência política dos Indígenas e Noirs marrons, os Créoles devem enfrentar o paradoxo que envolve a questão de sua legitimidade:

a rejeição da espiral assimilacionista e a retirada para uma credibilidade mais substancial (ou supostamente tal) os condena a se tornarem cada vez mais minoritários: para manter o poder, devem, portanto, ser capazes de representar também outras minorias: essa capacidade a representação só pode ser mantida se permanecerem os melhores intermediários entre as minorias envolvidas e o Estado francês ... <sup>62</sup> (JOVILET, 1997, p. 834).

Outros fatores contribuíram para o reposicionamento de grupos na Guiana Francesa, como a desigualdade de acesso no mercado de trabalho e a estagnação financeira provocando ruptura da coesão interna no território e criando problemas conjunturais em diferentes setores da Guiana Francesa. Piantoni (2009) descreve a situação dos migrantes na Guiana Francesa durante a década de 1990:

A imigração econômica espontânea, quase 33% da população total em 1990, é certamente atingida por esse processo segregacionista. A perversão do sistema por ser notada por taxas de desemprego próximas de 25% no mercado legal, subemprego generalizado, uma economia informal praticamente institucionalizada e uma forte segregação socioespacial em

---

<sup>62</sup> le rejet de la spirale assimilationniste et le repli sur une crédité plus substantielle (ou supposée telle) les condamne à devenir de plus en plus minoritaires : pour conserver le pouvoir il leur faut donc être capables de représenter aussi les autres minorités : or, cette capacité de représentation ne peut se maintenir que s'ils restent les meilleurs relais entre les minorités concernées et l'Etat français... (JOVILET, 1997, p. 834).

níveis local e regional<sup>63</sup> (PIANTONI, 2009, p. 209).

A segregação socioespacial na Guiana Francesa pode ser facilmente notada devido aos bairros de migrantes formados dentro das cidades do território: “bairro brasileiro *Arc-en-Ciel*”, “vilarejo chinês em *Cayenne*”, “vilarejo Saramaka em *Kourou*”, “bairro haitiano em *Bonhomme*”. Assim, podemos dizer que a ocupação do território é desigual, pensada de modo fragmentário e com divisões múltiplas.

A partir dos anos 2000, o número de imigrantes na Guiana Francesa continua crescente. De acordo com dados publicados pelo INSEE em 16 de janeiro de 2018,<sup>64</sup> desde meados da década de 1970, a população da Guiana Francesa vem crescendo a um ritmo acelerado. Para se ter uma ideia, em 40 anos, a população se multiplicou por 4,7, tanto pelo crescimento da taxa de natalidade, de 2,4% em média por ano, quanto pelo ligeiro aumento dos movimentos migratórios, de 0,2%. Ainda de acordo com o INSEE, a taxa de natalidade continuou crescendo em 2016 no território, e o número de bebês nascidos de mães estrangeiras é maior do que o de nascidos de mães francesas:

Em 2016, e pela primeira vez, o número de bebês nascidos de uma mãe estrangeira é maior do que o número de bebês nascidos de uma mãe francesa. Na Guiana Francesa, 44% dos bebês nascidos em 2016 têm pais de nacionalidade francesa, 29% têm pai francês e mãe estrangeira e 27% têm pais estrangeiros<sup>65</sup> (INSEE, 2018).

Assim, pelos eventos aqui descritos, podemos dizer que as questões relacionadas à migração estão intrinsecamente ligadas à história da Guiana Francesa. Em seguida, procuraremos situar os fluxos migratórios brasileiros para a Guiana Francesa, destacando as características dessa migração intracontinental.

### *A emigração brasileira para a Guiana Francesa*

Indubitavelmente, a presença brasileira na Guiana Francesa é bastante significativa: são cerca de 40 mil brasileiros vivendo no território, de forma que,

---

<sup>63</sup> No original: “L’immigration économique spontanée, près de 33 % de la population totale en 1990, est évidemment touchée de plein fouet par ce processus ségrégationniste. La perversion du système se révèle par des taux de chômage proches de 25 % sur le marché légal, des situations de sous-emploi généralisées, une économie informelle pratiquement institutionnalisée et une forte ségrégation socio-spatiale à l’échelle locale et régionale” (PIANTONI, 2009, p. 209).

<sup>64</sup> Para mais informações, consultar o endereço eletrônico disponível nas referências bibliográficas.

<sup>65</sup> No original: “En 2016, et pour la première fois, le nombre de bébés nés d’une mère étrangère est plus important que le nombre de bébés nés d’une mère française. En Guyane, 44 % des bébés nés en 2016 ont leurs parents de nationalité française, 29 % un parent français et une mère étrangère et 27 % deux parents étrangers” (INSEE, 2018).

segundo dados do MRE,<sup>66</sup> essa é a terceira maior comunidade brasileira no exterior vivendo na América do Sul. Segundo as estatísticas francesas, há cerca de 20 mil brasileiros vivendo na Guiana Francesa, o que corresponde a 16% da população local. Pelo censo francês, a presença brasileira é a segunda mais representativa da amostra de estrangeiros que vivem naquele país.<sup>67</sup> A população brasileira residente na Guiana Francesa compreende também brasileiros vivendo em situação irregular nas cidades, em áreas de garimpo clandestino e, até mesmo, em penitenciárias. Trata-se de uma comunidade que começou a se formar de forma expressiva na década de 60 e que, na atualidade, já conta com uma segunda geração de franco-brasileiros, ou, para tomar de empréstimo a expressão de Simonian e Ferreira (2005), a “geração jovem”. Assim, nesta seção, temos o propósito de descrever a migração de brasileiros para a Guiana Francesa, ressaltando a origem e as causas dessa migração e caracterizando esse contingente populacional. Contudo, antes de adentrarmos na questão do êxodo de brasileiros para o território francês, contextualizemos a emigração brasileira para o exterior.

Historicamente, a política migratória brasileira se preocupou com a recepção de pessoas e “foi pautada pela ótica exclusiva de país de destino” (AMARAL, COSTA, ALLGAYER, 2017, p. 257). Não por acaso, a legislação brasileira foi voltada, quase exclusivamente, para os imigrantes e seus direitos e deveres. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é possível notar o respaldo aos imigrantes em território nacional no artigo V:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Mais adiante, no artigo 22 da Constituição brasileira, podemos notar que cabe à União legislar sobre “emigração e imigração, entrada, extradição e expulsão de estrangeiros” (Inciso XV). Apesar dessa previsão constitucional, o poder legiferante nacional pouco produziu em termos de leis para o emigrante, uma vez que o marco legal vigente da década de 80 (Estatuto do Estrangeiro) até o ano de 2017 preocupava-se, basicamente, com a situação jurídica do estrangeiro no Brasil. Importante contextualizar

---

<sup>66</sup> Para maiores informações, consultar o endereço eletrônico: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>>.

<sup>67</sup> Segundo estimativas do INSEE, publicadas em janeiro de 2016 no endereço eletrônico a seguir: <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3309060>>. Acesso em 15/01/2020

que o Estatuto do Estrangeiro<sup>68</sup> (Lei nº 6.815/80) foi instituído durante a ditadura militar e vigorou quase quatro décadas. Assinado pelo General Figueiredo, o Estatuto era voltado para aspectos de natureza militar, como a segurança nacional. Outro ponto a ser destacado é o fato de que, no início da década de 80, o Brasil era um país predominantemente de imigração, “destino” e, por isso, as questões relacionadas aos emigrantes não foram levadas em consideração nessa legislação.

Em meados de 1980, com a crise econômica, intensificou-se o número de emigrantes brasileiros, e o Brasil passou a ser um país de “saída”, conforme descrevem Simonian e Ferreira (2005, p. 238):

serviços públicos deficientes, como os de educação, saúde e segurança pública, os baixos salários e o desemprego são fatores que, quando somados a outras dificuldades, contribuem para um sentimento de angústia e de até desespero que nos últimos anos tem-se disseminado na sociedade brasileira.

Todos esses problemas acima citados motivaram a saída de brasileiros do Brasil, e a migração passou a ser uma “necessidade para um número significativo de pessoas, tal como acontece nos países do sul em relação aos do norte, onde podem ser verificados deslocamentos intra-regionais, sobretudo para os países do norte” (ibidem, p. 238). É nesse contexto que se verifica um êxodo de brasileiros para países desenvolvidos, inclusive para a Guiana Francesa.

Muitos pesquisadores (SALES, 1999; RAMOS, 2003; ALMEIDA & REIS, 2007 apud SOARES; OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 134) já se propuseram a estudar a migração brasileira para os países desenvolvidos (EUA, Japão, Canadá, Portugal). O resultado dessas pesquisas indica que os brasileiros emigrados para os países de economia estável geralmente possuem ensino superior, deixam os seus empregos nos países de origem e “optam por se aventurarem em países de primeiro mundo para auferir melhores salários” (ibidem, p. 135). Contudo, como veremos adiante, os migrantes brasileiros na Guiana Francesa, de forma contrária, são, em geral, de origem humilde e “provenientes da classe pobre e miserável, aqueles que não estão nem no ‘exército de reservas’, são os excluídos dos padrões de inclusão da sociedade moderna” (ibidem, p. 135).

Os autores divergem quanto aos primeiros fluxos migratórios de brasileiros para

---

<sup>68</sup> Para mais informações, consultar o endereço eletrônico: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508142/000986045.pdf?sequence=](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508142/000986045.pdf?sequence=15/01/2020) Acesso em 15/01/2020

a Guiana Francesa. Enquanto alguns afirmam que tais deslocamentos se iniciaram no período colonial, outros argumentam que os movimentos migratórios de brasileiros ocorreram no período pós-colonial, quando a Guiana Francesa se integrou à França pela departamentalização. Segundo Hidair (2003), o primeiro fluxo migratório de brasileiros para a Guiana Francesa remonta ao ano de 1873 para trabalho em atividades mineradoras em Saint-Élie, no rio Sinnamary. Mais tarde, nos anos 1960, a construção do centro espacial guianense empregou mais de 3 mil brasileiros (HIDAIR, 2003). Com o término da construção do Centro Espacial de Kourou, grande parte de brasileiros permaneceu na região guianense. A esse respeito devemos mencionar a criação do Projeto REBRACA que tinha por objetivo resgatar brasileiros que circulavam na Guiana Francesa e reinseri-los em suas regiões de origem. A esse propósito, Hidair (2008), ao retomar Monge (1997), afirma :

A construção do CSG [Centre spatial guyanais] cria um tecido econômico diversificado e dá origem a um período rico de ofertas de emprego. Entretanto, as dispensas iniciadas no final de 1968 mostram 3% da força de trabalho liberada, segundo P. Bouteiller, governador da Guiana (1970, p. 36). Em 1975, o plano REBRACA (Retornos Brasileiros de Caiena) prevê o repatriamento dos imigrantes brasileiros pelo governo brasileiro, sob pedido não oficial por parte das autoridades francesas. Assim, entre 5 e 12 de dezembro de 1975, 1.129 pessoas voltaram ao Brasil. No entanto, como as promessas de emprego no Brasil não foram concretizadas, seis meses depois desse plano quase a metade dos repatriados já havia retornado à Guiana (MONGE, 1997, p.80 apud HIDAIR, 2008, p.131-132).

Granger (2016) sublinha que, apesar dos esforços das autoridades brasileiras e francesa, o plano REBRACA não teve êxito:

Os brasileiros presos pela polícia ou *gendarmerie* francesa, às vezes com a ajuda da polícia brasileira, foram repatriados por um navio da Marinha do Brasil. Mas foi um fracasso: decepcionado com as perspectivas oferecidas pelo Brasil para povoar a Amazônia e construir a rota transamazônica, pelo menos metade dos 1.129 brasileiros deportados (ou seja, metade dos brasileiros de Caiena) já havia retornado no ano seguinte, e o censo a seguir (1982) mostrou uma duplicação da população brasileira (Calmont, apud Granger, 2012 : 115)<sup>69</sup> (GRANGER, 2016, p. 32)

Nos anos 70, diversos brasileiros – principalmente do Amapá e do Pará – foram

---

<sup>69</sup> No original : les Brésiliens arrêtés par la police ou la gendarmerie françaises, avec quelquefois l'aide de policiers brésiliens, étaient ensuite rapatriés par un bâtiment de la Marine brésilienne. Mais ce fut un échec : déçus par les perspectives offertes par le Brésil pour peupler l'Amazonie et construire la route transamazonienne, la moitié au moins des 1129 Brésiliens ainsi déportés (soit la moitié des Brésiliens de Cayenne) étaient déjà revenus l'année suivante, et le recensement suivant (1982) montrait un doublement de la population brésilienne (Calmont, apud Granger, 2012 : 115) (GRANGER, 2016, p. 32)

clandestinamente trabalhar nos garimpos da Guiana Francesa. De fato, brasileiros com poucas oportunidades de trabalho no Brasil se aventuraram em terras estrangeiras de forma ilegal na esperança de obterem um contrato de trabalho ou se casarem com pessoas de nacionalidade francesa.

Bechet (2012) afirma, em sua tese de doutorado, que a migração brasileira para a Guiana Francesa ocorreu em três fluxos distintos. O primeiro foi na década de 60, quando “as famílias, instaladas mais frequentemente em Caiena e em Kourou, formam uma comunidade flutuante e inserida de maneira perene no mercado de trabalho local” (ibidem, p. 115). Na década de 80, ocorreu um segundo fluxo migratório, como reflexo de uma demanda de trabalho da própria política regional da Guiana Francesa, que contava com a mão de obra temporária brasileira. Por fim, o terceiro fluxo de imigrantes brasileiros foi para trabalhar nas atividades auríferas na década de 90. Caracterizando essa migração brasileira de “econômica” ou “de mão de obra”, Bechet (ibidem, p. 114) afirma que os “movimentos migratórios brasileiros são o resultado de uma imigração de trabalho, mas sobretudo de diferença de nível de vida entre os dois países fronteiriços”.

De acordo com Martins et al. (2015, p. 371), um “intenso fluxo de recursos vindos do Estado francês desde a departamentalização – e mais recentemente – da União Europeia possibilitou um nível de vida superior aos dos demais territórios amazônicos”, o que favoreceu o fluxo migratório para o território francês, sobretudo os deslocamentos de brasileiros para o território francês na década de 60. Segundo Arouck, dois fenômenos sociais caracterizam a migração brasileira para a Guiana Francesa: “do lado do país de origem, justificadas pelas más condições macroeconômicas que se apresentaram no Brasil a partir dos anos oitenta, a chamada década perdida, e do lado francês, a ampliação do projeto aeroespacial europeu na Guiana Francesa” (AROUCK, 2000, p. 73).

Para Simonian e Ferreira (2005), os deslocamentos de brasileiros para a Guiana Francesa ocorrem na década de 60, após anúncios feitos nos jornais brasileiros de oferta de emprego. Os autores apontam que nem sempre os anúncios eram verdadeiros, e que “muitos dos que migraram nos anos 60 retornaram ao Brasil ao descumprimento das promessas de trabalho, às dificuldades de adaptação e os preconceitos enfrentados” (ibidem, 239). Ainda de acordo com os autores, a permanência desses indivíduos no território dependia dos planos pessoais de cada um. Enquanto alguns desejavam ganhar o dinheiro e voltar para o Brasil, outros queriam permanecer na Guiana Francesa e trabalhavam, em sua maioria, no setor terciário, “relegados aos mais baixos níveis da

economia local” (idem, p. 241). Esses últimos, após ganharem estabilidade, financiavam a vinda de familiares, constituindo uma categoria de imigrante estável. Segundo Simonian e Ferreira (ibidem, p. 241), “esse grupo estável, com seus membros residindo no DUF [departamento ultramarino francês], acaba por dar origem a outro grupo, que Arouck (2002) classifica como “geração jovem”, composta por filhos e filhas nascidos de imigrantes brasileiros”.

Embora os brasileiros emigrados para a Guiana Francesa tenham origens múltiplas, e perfis distintos, vários pesquisadores se esforçaram para traçar algumas características comuns. Martins et al. (2015) evidenciam que os emigrados brasileiros, originários principalmente dos estados do Pará, Amapá e Maranhão, atravessam a fronteira internacional entre o Amapá e a Guiana Francesa em busca de melhores condições de vida, acreditando que “irão encontrar oportunidades para alcançar a prosperidade: seja pelo euro, seja pelo ouro” (idem, p. 379). Os autores complementam que tais migrantes brasileiros têm baixa escolaridade e “são em sua maioria pedreiros carpinteiros, mestres de obras, pintores, armadores, faxineiras, babás, lavadeiras, cozinheiras” (ibidem, p. 378).

Os brasileiros emigrados “foram considerados pelos guianenses trabalhadores hábeis nos serviços de construção civil, principalmente na marcenaria e carpintaria, alguns tornaram-se trabalhadores autônomos, os chamados *artisans*, atualmente trabalham como subempreiteiro” (AROUCK, 2001 apud SOARES; OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 133). Dito de outro modo, ao longo dos anos, nas relações fronteiriças, criou-se no imaginário brasileiro a ideia da Guiana Francesa como terra do “ouro” e do “euro”, o que Police (2010, p. 57) chamou de “ilusão legendária do Eudorado”.

Assim, durante duas décadas, migrantes brasileiros ocuparam áreas de trabalhos consideradas de menor prestígio na Guiana Francesa. É somente a partir dos anos 90 que “o perfil do brasileiro que imigrou para a Guiana Francesa modificou-se um pouco pela entrada de elementos de classe média, com maior nível educacional e provenientes de outras regiões que não da Amazônia brasileira” (AROUCK, 2000, p. 75). A esse respeito, Hidair (2003) destaca que, a partir da década de 90, uma mudança de perfil da comunidade brasileira dos brasileiros pode ser percebida. Segundo a autora, na década de 60 e 70, a migração era majoritariamente masculina para o trabalho na base espacial. Já na década de 90, o fluxo migratório de mulheres para a Guiana Francesa aumenta consideravelmente, tanto pelo alto número de pedidos de nacionalidade por aquisição quanto pela crescente taxa de reagrupamento familiar.

A partir do estudo feito por Soares, Oliveira e Pinto (2011), percebemos que as motivações da migração brasileira para a Guiana Francesa não são somente de ordem econômica. Há outros fatores que pesam para o deslocamento de brasileiros para o território francês, como a segurança pública na Guiana Francesa, as proteções sociais nas áreas de saúde e educação oferecidas pelo Estado francês e o desejo dos pais de verem seus filhos inscritos em uma escola de qualidade.

Sem querermos aqui elencar as diversas causas da migração brasileira para a Guiana Francesa, a falta de oportunidades no Brasil é a primeira razão pela qual os brasileiros se lançam em terras francesas. Frequentemente, o “imigrante se vê diante da escolha entre o título de cidadão brasileiro, desempregado, excluído e descartável ou o título de clandestino na Guiana Francesa” (SOARES; OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 133). Assim, é necessário estar sensível para o fato de que a migração impõe desafios legais, políticos e institucionais aos países democráticos em face da preservação dos direitos e garantias fundamentais dos emigrantes. Na próxima seção, procuramos traçar um histórico da política linguística educacional na Guiana Francesa desde o período colonial até a fase da *Collectivité Territoriale*.

### **2.3 A política linguística educacional na Guiana Francesa: da colônia à *Collectivité Territoriale***

Não é possível compreendermos a especificidade da política linguística guianense sem antes fazermos uma incursão na história do território. Conforme explicitado no estudo de Laurent Puren (2007), a política linguística da Guiana Francesa atual – com o estatuto de *Collectivité Territoriale* – é bastante diferente daquela realizada no período da colonização. A nosso ver, isso se deve a pelo menos três fatores preponderantes: a heterogeneidade linguístico-cultural da sociedade, o contínuo processo de autonomia político-administrativa desde a colônia e, por fim, a atuação de atores sociais locais. Esses três fatores interagem entre si, ao longo do tempo, configurando uma política linguística regional bem diferente daquela realizada nos primeiros tempos, inclusive em comparação com a França metropolitana.

A situação sociolinguística guianense tem sido estudada desde meados da década de 90. Diversos pesquisadores (LÉGLISE, 2004, 2005, 2007; LÉGLISE E MIGGE, 2007; LÉGLISE E CAITUCOLI, 2003; ALBY, 2005, 2007a e 2007b, 2008a,



2008b; ALBY E LÉGLISE, 2007a, 2007b) se propuseram a analisar a realidade sociolinguística sob diferentes perspectivas: práticas linguísticas, contatos linguísticos, estudos epilinguísticos, transmissão familiar de línguas, dentre outros. Esse conjunto de trabalhos nos permite hoje ter um conhecimento aprofundado da realidade sociolinguística guianense e nos ajuda a compreender como a migração conferiu à sociedade uma característica pluriétnica e multicultural.

A história geral da Guiana Francesa é relativamente bem conhecida pelos trabalhos elaborados pelo historiador Serge Mam-Lam-Fouck. Contudo, as publicações sobre a história da instituição escolar e sobre a história das políticas linguísticas nesse território francês são raras. Laurent Puren (2007) procurou evidenciar o desenvolvimento da área de políticas linguísticas educativas na Guiana Francesa em diferentes momentos históricos: no período colonial, após a departamentalização do território em 1946 e a partir da década de 1950. Empreendemos aqui uma divisão histórica que levará em conta os três diferentes estatutos políticos da Guiana Francesa: colônia, departamento e coletividade. Em cada uma dessas fases, buscaremos correlacionar a abertura política com as políticas linguísticas implementadas no território. A seguir, eis a análise de cada período; em seguida, apresentamos o quadro que sumariza os aspectos políticos, as línguas presentes no sistema de ensino e as principais características desses períodos.

### **2.3.1 A colônia: a educação como instrumento de catequização e difusão dos valores da Metrópole**

A expansão comercial ultramarina europeia ocorrida entre os séculos XV e XVII marca o início da colonização francesa na Guiana Francesa. No período colonial, o ensino no território guianense se resumiu basicamente à catequização dos índios e negros e à educação dos filhos de colonos. Segundo Puren (2007), diversas congregações religiosas (*sœurs de Saint-Paul de Chartres, membres de la Compagnie de Jésus, frères de l'Instruction chrétienne, frères de Ploërmel, sœurs de Saint-Joseph de Cluny*) se instalam na colônia a partir do final do século XVII, com o intuito de educar filhos de colonos. A publicação do *Code Noir*, em 1685, embora não tratasse de questões linguísticas, na prática forçava a aculturação dos negros com base na instrução da fé católica. Assim, durante todo o período colonial, a Igreja desempenhou um papel de centralidade na Guiana Francesa, monopolizando o ensino do francês, a expansão da

fé católica e os valores da República. Somente no século de XIX os filhos de escravos ou escravos libertos começaram a ser educados. A esse respeito, destaca Puren (2007):

Em 1832, uma *salle d'asile* que acolhe jovens negros é inaugurada em Mana. Alguns anos mais tarde, uma estrutura semelhante é aberta no *camp Saint-Denis*, em Caiena, com o objetivo de “educação moral de jovens negros e negras da colônia” (FARAUDIÈRE, 1989, p. 72). Em 1846, um decreto anuncia “o estabelecimento de uma escola gratuita para crianças livres e escravos do distrito de Sinnamary”<sup>70</sup> (ibidem) (PUREN, 2007, p. 281).

Com a abolição da escravatura, em 1848, tem-se um maior desenvolvimento da escolaridade na Guiana Francesa. A promulgação do *Décret organisant l'Instruction publique en Guyane*, em 26 de julho de 1848, torna a educação gratuita e obrigatória para qualquer criança de 6 a 10 anos, o que resultou em um aumento de três vezes nas matrículas. Contudo, o ensino continuava confiado à Igreja para alfabetizar e evangelizar em francês.

Conforme Puren (2007), entre os anos de 1881 e 1882, é publicado um conjunto de leis denominadas “leis escolares de Jules Ferry”, em homenagem ao então ministro da Educação da França. Essas leis estabeleceram a obrigatoriedade e gratuidade da escola para crianças dos dois sexos, de 6 a 13 anos, e reduziram o peso da Igreja na educação das crianças e jovens franceses. Nesse contexto, a educação civil substituiria a religiosa e até os professores deveriam ser laicizados no seio de escolas. Essa foi a estrutura que serviu de base para o ensino público da França daquela época e que influenciou, também, o ensino na Guiana Francesa.

A partir de 1888, a laicidade na Guiana Francesa entra em vigor, com alguns anos de atraso em relação à metrópole. Mesmo assim, pouco mudou no ensino realizado na então colônia que continuava a replicar de forma especular a política da metrópole. De acordo com Puren (2007):

A escola, tal como é concebida no contexto da escravidão pós-escravagista no século XIX e primeira metade do século XX, não tem outra ambição senão formar através de um processo de assimilação de uma *bourgeoisie de couleur* identificando com os valores da *francité*. Como tal, a adaptação da educação ao meio ambiente é quase nula: as escolas da colônia não são diferenciadas das escolas da França metropolitana nem pelos programas, pelos horários, nem pela língua de instrução<sup>71</sup> (PUREN, 2007, p. 282).

<sup>70</sup> No original: “C’est ainsi qu’en 1832 une salle d’asile accueillant de jeunes Noirs voit le jour à Mana. Quelques années plus tard, une structure similaire est ouverte au camp Saint-Denis à Cayenne avec pour objectif ‘l’éducation morale de jeunes Noirs et négresses de la colonie’ (FARAUDIÈRE, 1989 : 72). En 1846, un arrêté annonce ‘l’établissement d’une école gratuite pour les enfants libres et esclaves du quartier Sinnamary’” (ibidem) (PUREN, 2007, p. 281).

<sup>71</sup> No original: “L’école telle qu’elle est conçue dans le contexte de la Guyane post-esclavagiste du XIXe et de la première partie du XXe siècle n’a d’autres ambitions que de former par un processus

Segundo Puren (2007), naquela época, a população instruída da Guiana Francesa, formada sobretudo pela elite *créole*, urbana e residente do litoral, não reivindicava os seus direitos linguísticos e culturais; pelo contrário, “a elite crioula aspira apenas a se fundir ao ideal republicano e a abraçar o modelo de civilização importado por seus antigos senhores<sup>72</sup> (PUREN, 2007, p. 282). Mam Lam Fouck e Anakesa (2013) também destacam a política de *assimilation* no período, afirmando que os *hommes de couleurs*<sup>73</sup> se afiliavam à ideia de que a dominação colonial seria abolida com a integração da colônia à nação francesa, passando a serem vistos como cidadãos franceses. Estes últimos são caracterizados por Puren (2007) como uma “*bourgeoisie de couleur*” e como uma “*élite créole*” justamente por não reivindicarem os seus direitos, seja no plano linguístico ou cultural.<sup>74</sup> Nas palavras de Mam Lam Fouck e Anakesa: “tal demanda, portanto, exige que os guianenses se apresentem ao povo francês da metrópole como franceses credíveis. Este é o momento em que o patriotismo se torna um dos valores dominantes da sociedade guianense”<sup>75</sup> (MAM LAM FOUCK; ANAKESA, 2013, p. 14).

Assim, o papel da escola nos anos da colonização assumiu nos seus primórdios um caráter missionário e, posteriormente, acabou se transformando num projeto político de assimilação cultural dos povos que habitavam o território. O amálgama para a construção de uma utópica identidade francesa nos trópicos foi, sem dúvida alguma, a difusão da língua francesa, num franco processo de silenciamento de outras línguas faladas na região. Ao mencionar o estudo de Faraudière (1989), Puren (2007) busca evidenciar que a política escolar no período colonial visava, sobretudo, a exercer, através da escola, um controle sobre as populações consideradas ameaça potencial (ex-escravos) à elite local. A título de exemplificação, Faraudière (1989) ressalta que a

---

d’assimilation une bourgeoisie de couleur s’identifiant aux valeurs de la francité. À ce titre, l’adaptation de l’éducation au milieu est quasi nulle : les écoles de la colonie ne se distinguent de leurs homologues métropolitaines ni par les programmes, ni par les horaires, ni par la langue d’instruction” (PUREN, 2007, p. 282).

<sup>72</sup> No original: “l’élite créole n’aspire au contraire qu’à se fondre dans le creuset républicain et à embrasser le modèle de civilisation importe par ses anciens maîtres” (PUREN, 2007, p. 282).

<sup>73</sup> Os *hommes de couleurs* são os escravos libertos e os seus descendentes que passaram por um processo de assimilação e se identificaram com os valores da França (cf. Mam Lam Fouck e Anakesa, 2013 ; Puren, 2007).

<sup>74</sup> Certamente, nem todos os escravos libertos se submeteram ao processo de assimilação justamente por considerarem as suas culturas de origem.

<sup>75</sup> No original: “une telle revendication exige donc que les Guyanais se présentent aux yeux des Français de la métropole comme des Français crédibles. C’est le temps où le patriotisme devient l’une des valeurs dominantes de la société guyanaise” (MAM LAM FOUCK; ANAKESA, 2013, p. 14).

matrícula dos alunos era aceita mediante um certificado de bom comportamento emitido pelo *préfet* da região onde os estudantes vivem. A escola, na acepção althusseriana do termo, representou verdadeiro aparato ideológico de Estado, visando a forjar nas crianças e jovens a noção de *pertencimento* à nação francesa. A esse propósito, Mam Lam Fouck e Anakesa (2013, p. 14) afirmam: “*Les pratiques scolaires, par exemple, visent la formation de citoyens français et des jeunes Guyanais s’engagent volontiers, pour partir à la guerre, lors de la Première Guerre mondiale (1914-1918) ainsi que lors de la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945)*”.

Esse contexto impediu que políticas para o ensino de *langues vivantes* fossem implementadas durante o período colonial na Guiana Francesa. De fato, as primeiras políticas só seriam implementadas no país a partir da departamentalização do território. Na França *metropolitaine*, ao contrário, no final do século XVIII, já havia um forte movimento em favor das *langues vivantes*. Em 1796, o *Conseil des Cinq-Cents* votou para que todos os alunos do ensino médio aprendessem *langues vivantes*, uma resolução prematura que a *loi du 11 floréal an X* atenuou da seguinte forma: “*Il y aura près de plusieurs lycées des professeurs de langues vivantes*”. De acordo com Escudé (2013), o ensino de *langue vivante étrangère* na França ocorre em passos lentos, a partir do início do século XIX, mas com um claro favorecimento do inglês e do alemão. Para o referido autor, “*il faut attendre quelques générations pour que l’enseignement des langues vivantes (LV) soit distinct de celui des ‘langues anciennes’ comme du français*” (ESCUDE, 2013, *chapitre 2*). De fato, a primeira publicação de um texto oficial relativo à LVE data de 1829, em uma *Ordonnance* do rei Carlos X, que previa apenas o estudo do alemão e inglês nos *collèges royaux*, mas, mesmo assim, em caráter facultativo. Essa *Ordonnance* é ratificada por um *arrêté* (15 de setembro de 1829) e, anos mais tarde, com a *circulaire* de 12 de março de 1838, o ensino de LV passa a ser obrigatório nos *collèges royaux*. A partir dessa *circulaire*, estabeleceu-se que, paralelamente ao estudo do grego e do latim (*langues mortes*), deveria ser associado o estudo de outras línguas (*vivantes*): alemão, inglês, italiano e espanhol.

Em 1848, é publicado um *arrêté* que apresenta uma nova organização de LVE nos *lycées e collèges*, estabelecendo um concurso especial *agrégation* para o ensino de LVE. A década de 1870 marca um período de grande institucionalização da política linguística em favor das LVE na França. Nesses anos, tem-se a criação da primeira inspeção própria para LVE (1873), um exame obrigatório para o *baccalauréat* de letras (1874) e a criação de programas específicos de LVE (1874). O *arrêté* de 2 de outubro

de 1880 é considerado por vários autores um ponto culminante no processo de institucionalização da política linguística para LVE (CLAVÈRES, 1995; POULY, 2012)<sup>76</sup> pelo fato de que ampliar a carga horária obrigatória para 18 horas semanais, desde a *classe de sixième* à *classe de philosophie (terminale)* (ESCODÉ, 2013, *chapitre* 2).

O século XIX significou, então, o momento da consolidação de uma política linguística para *langues vivantes*. A reforma do *collège* ocorrida em 1902 é um exemplo dessas mudanças, uma vez que deu grande respaldo ao ensino de *langues vivantes*, colocando-as em pé de igualdade com o ensino do latim. A reforma de 1902, ocorrida no seio de uma república “moderna e laica”, significou um plano moderno e inovador, pois visou a adaptar o ensino às necessidades da democracia e da nação durante o século XX (cf. Hery, 2016). Uma vez instituída a política linguística para LVE, os textos oficiais no século XX se concentraram mais na organização do ensino e nas diretrizes metodológicas propostas. O *Arrêté* de 3 de agosto de 1923, o *Décret* de 13 de maio de 1925 e o *Arrêté* de 10 de julho de 1925 instauram mudanças nos programas e horários do ensino de *langues vivantes*. Por fim, o *Arrêté* de 24 de julho de 1939 institui um *conseils d'enseignement* para a disciplina *langues vivantes*. Abaixo, apresentamos o quadro 9 que sumariza alguns textos oficiais importantes da política linguística francesa no território guianense, durante o período da colônia. Apresentamos também os principais textos oficiais publicados na França no que diz respeito ao ensino de *langues vivantes*. Embora não se possa falar de uma política linguística para LVE no período da colônia, com a departamentalização, tais políticas passam a ter jurisdição na Guiana Francesa.

**Quadro 9: Principais textos oficiais publicados durante a *Colonie française* (séc. XVII a 1945)**

Code noir 1685	<p>Article 2</p> <p>Tous les esclaves qui seront dans nos îles seront baptisés et instruits dans la religion catholique, apostolique et romaine. Enjoignons aux habitants qui achètent des nègres nouvellement arrivés d'en avertir dans huitaine au plus tard le gouverneur et intendant desdites îles, à peine d'amende arbitraire, lesquels donneront les ordres nécessaires pour les faire instruire et baptiser dans le temps convenable.</p>
----------------	--

<sup>76</sup> Clavères Marie-Hélène. Bréal et l'enseignement des langues vivantes ou “dans quel état on devient une référence”. In: Histoire Épistémologie Langage, tome 17, fascicule 1, 1995. Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIXe siècle/début du XXe siècle) p. 75-93.

Loi du 11 floréal an X 1er mai 1802	Art. 25. - De nouvelles Écoles spéciales seront instituées comme il suit : [...] 9° Il y aura près de plusieurs Lycées des professeurs de langues vivantes ;
Ordonnance du 26 mars 1829 contenant des mesures relatives aux professeurs, régents et maîtres d'études	La politique, libérale et bienveillante, à l'égard du personnel universitaire, du ministre Vatimesnil trouve son couronnement dans l'ordonnance du 26 mars 1829 qui en revenant à la nomination nationale libère les universitaires du carcan académique. [...] La principale innovation est l'instauration d'un supplément de traitement récompensant l'ancienneté des services des professeurs (au sens large) dans le même établissement.
Circulaire du 12 mars 1838	Circulaire relative à l'exécution de l'arrêté du 5 janvier 1838 exigeant le diplôme des bacheliers ès lettres des maîtres des langues vivantes pour les collèges royaux.
Arrêté sur l'enseignement des langues vivantes dans les collèges royaux du 21 août 1838	Art. 1er. L'enseignement des langues vivantes dont le choix aura été déterminé pour chaque collège, par une décision spéciale du Conseil nationale de l'instruction publique, aura lieu dans les classes de cinquième, quatrième et troisième.
Décret du 26 juillet 1848 organisant l'Instruction publique en Guyane	Le "Décret organisant l'Instruction publique en Guyane" instaure l'obligation et la gratuité scolaire pour tout enfant âgé de 6 à 10 ans (PUREN, xxxx, p. 281)
Règlement sur le concours d'agrégation des langues vivantes 10 février 1849	Art.1 Il y aura un concours special d'agrégation pour chacune des langues vivantes dont l'enseignement est obligatoire dans les Lycées et collèges, savoir: pour la langues allemande, pur la langues anglaise, pour la langue italienne, pour la langues espagnole.
Circulaire 19 du mars 1873	Création d'une inspection générale de l'instruction publique des langues vivantes avec la nomination de deux inspecteurs, l'un pour l'anglais l'autre pour l'allemand.
Décret 9 avril 1874	Article premier: l'examen du baccalauréat ès lettres comprend deux series d'épreuves: [...] la deuxième porte sur la philosophie, sur les sciences et sur les parties de l'histoire et de la géographie enseignées dans la classe de philosophie et sur les langues vivantes.
Circulaire du 16 août 1874	Langues vivantes. Les programmes de langues vivantes sont constitués pour la première fois. [...] dans les classes élémentaire et de grammaire, revenir souvent sur les éléments, donner des devoirs courts et faciles, tenir l'attention de tous les élèves éveillée para la correction et les exercices oraux [...].
Circulaire sur le baccalauréat ès lettres scindé 07 juin 1875	[...] En s'inscrivant dans la seconde partie de l'examen, le candidat devra déclarer sur laquelle des deux langues, anglaise ou allemande, il désire être interrogé.
Plan d'études de 2 août 1880	[...] L'enseignement scientifique, bien que moins concerné, est reformulé bien aussi, principalement dans les classes inférieures. Dans la division élémentaire (avant la classe de 6e), le latin est supprimé au profit des enseignements modernes.
Lois Jules Ferry Loi du 16 juin 1881	16 juin 1881 – Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques Art. 1er. Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaire publiques ni dans les salles d'asile publiques.
Loi du 28 mars 1882	28 mars 1882 – Loi sur l'enseignement primaire obligatoire Cette loi est celle qui établit l'obligation de l'instruction primair epour toutes les enfants des deux sexes âgés de 5 à 13 ans. Elle établit en même temps la laïcité de l'esneignement public, condition necessaire à l'accomplissement de la première prescription [...].
L'instauration de la laïcisation en Guyane en 1888	Le frère Odile-Joseph souligne avec aigreur que la Conseil général entend interdire aux instituteurs tout l'enseignement religieux à l'intérieur de locaux publics, quel que soit l'horaire.

	Selon Renault-Lescure et Migge (2012), l'instauration de la laïcisation en Guyane a peu à peu intégré les enfants d'esclaves libérés.
Arrêté du 31 mai 1902 concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires et le régime des classes dans les lycées et collèges de garçons.	Dans le second cycle, quatre groupements de cours principaux sont offerts à l'option des élèves (art. 6) : 1. Le latin avec le grec. 2. Le latin avec une étude plus développée des langues vivantes. 3. Le latin avec une étude plus complète des sciences. 4. L'étude des langues vivantes unie à celles des sciences sans cours de latin.
Arrêté du 3 août 1923 concernant les horaires et programmes de la classe de 6e.	«Chaque semaine, dans la classe de sixième, 2h30 sont consacrées à des séances de direction et de contrôle du travail des élèves d'après l'horaire suivant : lettres : 1h ; langues vivantes : 1h [...]» (art. 4). (Au total : 20h plus 2h30 de direction et de contrôle du travail des élèves.)
Décret du 13 mai 1925 fixe les nouveaux horaires et programmes des Lycées et Collèges de garçons.	«Art. 1. L'enseignement secondaire comprend un ensemble d'études de 7 années. Il fait suite au cours d'études primaires élémentaires institué par l'article 1er de la loi du 28 mars 1882.» Ce décret complète la réinstallation d'une série moderne. «Les sections classiques et modernes ne diffèrent que par l'option langues anciennes et l'option langues vivantes [...] depuis la sixième jusqu'à la première inclusivement, [...]» (Rapport au Président de la République, 13 mai 1925.)
Arrêté du 10 juillet 1925 concernant les horaires et programmes de l'enseignement secondaire de jeunes filles	«Dans les sections A et A des lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles, [...] le nombre hebdomadaire des heures consacrées aux langues vivantes est le même que dans l'enseignement des garçons [...]» (art. 1 er).
Arrêté du 24 juillet 1939 instituant des conseils de classe et des conseils d'enseignement	Art. 3. Dans chaque établissement d'enseignement secondaire il est institué quatre conseils d'enseignement, présidés par le chef d'établissement : un pour les disciplines littéraires (français, latin, grec) ; un pour les disciplines scientifiques [...] ; un pour l'histoire et la géographie ; un pour les langues vivantes.

Quadro 9: Elaborado pela autora com base nos estudos acadêmicos mencionados nesta seção, bem como nos textos regulamentares oficiais disponíveis na internet.

### 2.3.2 A departamentalização e a expressão da identidade *créole*

A departamentalização da Guiana Francesa (1946-2015) é um período bem curto se comparado com a colonização. Contudo, contrariamente ao que ocorreu durante a colonização, foi nos anos da departamentalização que a Guiana Francesa viveu as maiores mudanças do ponto de vista político-administrativo. Essas mudanças significaram, igualmente, janelas de oportunidade para que regionalmente fosse configurada uma política linguística com base nas especificidades locais. Um aspecto importante desse período é o fato de leis e demais atos normativos em vigor na metrópole passarem a ter aplicação na Guiana Francesa.

Conforme já mencionado, a emergência e o desenvolvimento da instituição de ensino na Guiana Francesa estiveram relacionados à política de *francisation*. Na verdade, o breve histórico trazido aqui evidenciou que as primeiras instituições escolares na Guiana Francesa não se preocuparam em preservar as heranças linguísticas dos alunos. Nas palavras de Puren (2007), «*l'histoire de la naissance et du*

*développement de l'institution éducative en Guyane, telle que nous nous sommes efforcé d'en retracer les grandes lignes précédemment, a longtemps été caractérisé par la mise à l'index des langues maternelles des élèves*" (PUREN, 2007, p. 290).

Com a departamentalização do território em 1946, num primeiro momento, o processo de *francisation* continua a ser empregado. Robert Vignon, o primeiro *préfet* da Guiana Francesa, amplia essa política visando a abarcar as populações do interior estigmatizadas como "*primitives*", a fim de assegurar o "*développement intellectuel, social et politique*" (VIGNON, 1985, p. 61 apud PUREN, 2007, p. 284). Entre os anos de 1950 e 1970, foram inauguradas escolas públicas em sete localidades distintas, próximo aos rios Oiapoque e Maroni. Essas instituições escolares deram continuidade aos trabalhos realizados pelos missionários e tinham como função a evangelização. Conforme Puren (2007), se, por um lado, a departamentalização conferiu aos guianenses o *status* de franceses, garantindo-lhes o mesmo direito à educação previsto na República francesa, por outro, a ampliação do sistema escolar para o interior também serviu como instrumento de aculturação dos valores da República. Assim, as chamadas populações indígenas e *businenge*, que ficaram à margem das políticas educacionais durante a colonização, foram públicos-alvo dessa política nos anos inaugurais da departamentalização como requisito para obtenção da cidadania. Essa escolarização se deu, em um primeiro momento, em internatos católicos (*homes*) e, depois, em escolas públicas à medida que essas eram abertas.

É imperioso aqui promover uma reflexão crítica sobre o emprego do termo *home* e questionar o papel dessas instituições. Para Hurault, "*designer ces établissements du nom de home, qui évoque la douceur du foyer, est une imposture. Le véritable home d'un enfant indien, c'est son village et le carbet<sup>77</sup> de ses parents*" (HURAUULT, 1972, p. 345 apud PUREN, 2007, p. 286). Navet (1984) relata que muitos povos indígenas denunciaram o tratamento recebido em tais instituições, incluindo violação de personalidade, desorganização e degradação das estruturas familiares, punição corporal (NAVET, 1984 apud PUREN, 2007, p. 287). Desse modo, o idioma francês era a única língua ensinada nos primórdios do sistema escolar guianense, visando a forjar uma identidade francesa no território e, ainda, com fortes resquícios de ensino confessional até mesmo autoritário. No que diz respeito aos *homes*, Puren (2007) ainda propõe a seguinte consideração:

---

<sup>77</sup> Trata-se de uma casa comunitária, sem parede vertical, que serve de abrigo temporário.



en dépit des nombreuses critiques qu'ils suscitèrent, les homes religieux eurent, semble-t-il, au moins le mérite de permettre à beaucoup de jeunes d'acquérir un bon niveau de français grâce auquel certains d'entre eux furent en mesure de poursuivre leurs études. La fréquentation de ces établissements eut également comme effet inattendu de susciter chez les anciens élèves parvenus à l'âge adulte l'éveil d'une conscience politique. Les leaders du mouvement amérindien de Guyane qui émergea au cours des années 1980 avaient en effet, pour un grand nombre d'entre eux, été éduqués dans ces structures. Loin donc d'être parvenus à assimiler par la francisation et la christianisation les élèves dont ils eurent la responsabilité, les responsables religieux des homes indiens semblent au contraire avoir provoqué bien malgré eux un mouvement inverse de quête d'identité et de retour aux racines. (PUREN, 2007, p. 287) [grifo nosso].

No que diz respeito à passagem acima (Puren, 2007), há de se considerar que, inicialmente, o autor parece legitimar a política assimilacionista do governo francês; ou seja, temos a impressão de que Puren (2007) concorda que tais instituições foram importantes para a aquisição do “bom nível” de francês. Adiante, Puren (2007) afirma que, apesar de responsáveis por assimilarem pela *francisation*, os responsáveis religiosos tiveram o mérito de despertar em seus alunos o movimento identitário e retorno às raízes. A análise do excerto acima de Puren (2007) reforça a nossa tese de que, apesar de avanços em relação ao plurilinguismo durante o período da departamentalização, são notáveis os efeitos de um funcionamento monolíngue. Conforme evidenciaremos na análise do presente trabalho, o ideário monolíngue é ainda muito forte no sistema de ensino francês e se mostra presente, de forma implícita e explícita, em diferentes documentos oficiais educacionais.

De fato, as instituições de educação na Guiana Francesa continuavam a seguir o modelo metropolitano “*un et francophone*”<sup>78</sup>. Conforme preconiza Puren (2007), o *créole guyanais*, uma das línguas regionais mais praticadas na Guiana Francesa, foi reprimido historicamente por esse modelo vigente na França e, conseqüentemente, foi negado pelos seus próprios falantes. Essa língua passou a ser reconhecida formalmente pelas autoridades francesas após a *circulaire* n° 82-261 de 21 junho de 1982, chamada *Savary*, que propunha a promoção de línguas e culturas regionais, conforme veremos adiante. Para se ter uma ideia do quanto a construção desse ideal monolíngue perdurou na Guiana Francesa, podemos citar como exemplo a Lei *Deixonne*, relativa ao ensino de línguas e dialetos locais. Publicada em 1951 pela França, essa lei autorizava aos professores recorrerem às expressões regionais durante o ensino, notadamente quando favorecesse o ensino da língua francesa. No início, a lei era aplicável ao bretão, ao

<sup>78</sup> Segundo Puren (2007, p. 290), durante grande parte do período de departamentalização, vigorou o modelo metropolitano “um e francófono” (“*un et francophone*”), que rejeitava as “abordagens educacionais pluralistas”.

basco, ao catalão e à língua occitana. Somente por meio de decreto, em 2002, que passou a ser aplicável ao *créole* na Guiana Francesa.

As escolas públicas na Guiana Francesa foram introduzidas, de fato, em meados da década de 1950 até final da década de 1970. Conforme Puren (2007), as autoridades educativas buscavam fazer adaptações no contexto escolar guianense de modo a contemplarem as particularidades desse território francês. Contudo, essas adaptações eram voltadas para a organização do curso, e não contemplavam o plano pedagógico e as línguas de ensino. Assim, todos os conteúdos previstos para a França metrópole eram aplicados na Guiana Francesa. Puren (2007), na passagem abaixo, destaca um exemplo de como o ensino na Guiana Francesa era realizado nos moldes de uma educação ainda confessional e com influência direta da metrópole:

En transposant des contenus d'enseignement conçus pour la métropole au contexte amérindien de Camopi, Carlo Paul ne faisait vraisemblablement, d'une part, que reproduire l'éducation qu'il avait lui-même reçue des frères de Mana et, d'autre part, que se plier aux vœux de l'administration qui lui avait confié son poste (PUREN, 2007, p. 288).

Contudo, a partir de 1950, várias leis e *circulaires* de ensino foram publicadas, promovendo certa abertura ao ensino de línguas regionais no sistema educativo francês. Pouco a pouco, o ensino exclusivo do idioma francês foi sendo questionado e confrontado com reivindicações identitárias de grupos linguísticos regionais. Como exemplo, podemos citar as *circulaires* relativas à criação de uma comissão acadêmica de estudos regionais (1966) e à instituição de ensino de línguas e culturas regionais (1969 e 1971). Em especial, podemos citar, também, a lei Haby (1975), que passou a permitir que o ensino de línguas e culturas regionais fosse realizado durante todo o percurso escolar. Em 1982, tem-se a publicação da já citada *circulaire Savary*, que organiza o ensino de línguas e culturas regionais da *maternelle* à *université* e autoriza experimentações, como a abertura de *classes bilangues*. A partir da *circulaire Savary*, então, o ensino de línguas e culturas regionais é considerado como uma disciplina específica dentro da escola.

No curso da década de 70 e 80, de acordo com Puren (2007), foram criados alguns projetos experimentais em territórios indígenas no sul da Guiana Francesa com o intuito de adaptar o ensino escolar às vivências daqueles que ali habitavam (incluindo as suas línguas e os seus costumes). Por serem de natureza voluntária e militante, esses projetos não eram respaldados por nenhuma legislação e não contavam com o apoio das autoridades educativas, que os repudiavam veementemente por sua abordagem

pluralista educacional.

A partir da década de 70, inicia-se, pouco a pouco, uma reconfiguração identitária na Guiana Francesa (JOVILET, 1982, 1986, 1997 apud HIDAIR, 2007), por diferentes razões: (i) os movimentos migratórios iniciados em meados da década de 60 intensificam-se e, conseqüentemente, os *Créoles* passam a não ser mais o grupo majoritário na Guiana Francesa; (ii) os *Créoles* começam a questionar a política assimilacionista francesa, anteriormente aceita sem hesitações; (iii) a mudança da relação com outros grupos (indígenas e *noirs marrons*) provoca a emergência da *idéologie des racines*.<sup>79</sup> Segundo Hidair (2007), os indígenas e os *noirs marrons* tornam-se referência dessa ideologia e são apresentados como “*les authentiques Guyanais*”. Os *Créoles*, por sua vez, sentem-se ameaçados e veem a língua como um instrumento para resguardar a sua identidade.

Sendo as relações interétnicas na Guiana Francesa muito complexas e tendo em vista que cada grupo se apoia no movimento de pautas identitárias, a legislação francesa passou a permitir que atividades educativas e culturais complementares relativas ao conhecimento de línguas e culturas regionais fossem organizadas no âmbito escolar. Contudo, conforme prescrição expressa da lei (84-747 de 2 de agosto de 1984), tais atividades só poderiam ser realizadas depois de um parecer do Conselho regional. Importante destacar também a criação de conselhos pedagógicos de língua e cultura regional a partir de 1984, inclusive na Guiana Francesa. Na esteira dessas medidas, em 1986, a *Inspection académique de la Guyane* inicia uma política em favor do ensino do *créole guyanais* com a contratação de *médiateurs culturels* (chamados posteriormente de *Intervenants en Langue Maternelle* - ILM). Esses mediadores foram recrutados para introduzir o *créole* no contexto escolar guianense. O objetivo não era, propriamente, promover a diversidade cultural na escola, mas sim, conforme destaca Puren (2007, p. 293), reduzir o “fracasso escolar e combater o iletrismo”.<sup>80</sup> Vejamos o estudo acadêmico<sup>81</sup> a seguir:

a taxa de reprovação escolar é assustadora, quase 45% da população escolar da Guiana Francesa deixa o sistema educacional sem um diploma. Por outro lado, os alunos são principalmente não falantes de francês, uma realidade

<sup>79</sup> Os *Créoles* são caracterizados por Hidair (2007, p. 213) de duas formas distintas: “*métro-affirmées*” e os “*afro-miliantes*”. Os primeiros emergem da *idéologie de assimilation*; os últimos da *idéologie des racines*”.

<sup>80</sup> No original: “l'échec scolaire et lutte contre l'illettrisme”.

<sup>81</sup> Estudo acadêmico publicado no endereço: <<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/guyanefr4.htm>>. Acesso em: 30 out. 2019.

percebida como não positiva, como evidenciado por esta observação: “Existem raros alunos francófonos e existem outros alunos”.<sup>82</sup>

Ainda como exemplo da concepção de “fracasso escolar”, reproduzimos a seguir a *Note administrative n° 2278 adressée aux directeurs et directrices d'écoles maternelles de la circonscription en date du 1er décembre 1986*:

Várias observações sobre a situação escolar na Guiana Francesa mostram que um dos principais problemas do **fracasso escolar** continua sendo, para um grande número de alunos, as **dificuldades em ler e escrever**. De fato, o domínio da escrita é condicionado pelo domínio prévio da língua oral; no entanto, aprender francês continua a ser o obstáculo para muitos estudantes. As razões para tal situação parecem ser, por um lado, a distância entre a vivência familiar, a experiência linguística e a escolar e, por outro lado, o desajustamento do ensino do francês<sup>83</sup> (NOTA ADMINISTRATIVA n° 2278 de 1° de dezembro de 1986).

De acordo com o trecho anterior, o fracasso escolar seria o fato de o aluno ter dificuldades em ler e escrever em francês – ou ser “iletrado” nessa língua. Nessa concepção, o aluno é marcado pelo que não sabe – e pelo que não conhece –, ou seja, por aquilo que Diniz e Neves (2018) denominam “discurso da falta”. O efeito desse discurso fortalece a ideia, pouco a pouco, de que esses alunos estão em níveis “inapropriados”, apresentam “lacunas” nas suas línguas primeiras, não conseguem acompanhar o ritmo das aulas. Nesse sentido, como argumentam Diniz e Neves (ibidem), o discurso da falta emerge do modelo de “letramento autônomo”, bastante criticado por Street (1984, 2013). O “letramento autônomo” relaciona as habilidades cognitivas dos alunos às suas capacidades de compreensão de textos escritos e acaba por apagar as condições sócio-históricas que explicam o suposto “iletrismo” de tais alunos.

Na passagem a seguir, de Alby (2015), afirma-se que o Estado francês deseja acabar com a prática do “bilinguismo de substituição” e adotar o “bilinguismo aditivo”.<sup>84</sup> Isso evidencia a prática corrente dos usos das línguas primeiras dos alunos

<sup>82</sup> No original: “le taux d'échec scolaire est révoltant près de 45 % de la population scolaire de Guyane sort du système d'éducation sans diplôme. D'autre part, les élèves sont majoritairement non francophones, une réalité perçue comme étant non positive, comme en fait foi cette remarque: ‘Il y a les rares élèves francophones et il y a les autres’”.

<sup>83</sup> No original: “Divers constats faits sur la situation scolaire en Guyane montrent que l'un des grands problèmes de l'échec scolaire reste, pour un nombre important d'élèves, les difficultés en lecture et en écriture. En effet, la maîtrise de l'écrit est conditionnée par la maîtrise préalable du langage oral ; cependant l'apprentissage du français reste la pierre d'achoppement pour beaucoup d'élèves. Les raisons d'une telle situation semblent être d'une part, la distance existant entre le vécu familial et linguistique et le vécu scolaire, et d'autre part l'inadaptation de l'enseignement du français” (NOTE ADMINISTRATIVE n° 2278 du 1er décembre 1986).

<sup>84</sup> Segundo Alby, “le bilinguisme de substitution a été schématisé comme L1 + L2 - L1 = L2. Après une période où les deux langues coexistent à l'école, les enfants sont scolarisés uniquement dans la langue de

para a aprendizagem do francês, ou seja, “para melhor levar até ao francês” (ALBY; LÉGLISE, 2017, p. 9).<sup>85</sup> A esse propósito, Alby (2015) afirma que:

Mais recentemente, em 14 de junho de 2016 na Assembléia Nacional, o Ministro da Educação anunciou que a *académie* de Guyane desejava “consolidar o lugar das línguas e culturas de seu território, com a forte ambição de adquirir nos próximos dez anos, várias *écoles primaires bilingues à parité horaire*, em particular ao longo de Maroni e Oyapock”, lembrando também o desejo do Estado de sair do “atual bilinguismo de substituição” e avançar para o “bilinguismo adicional, generalizada na continuidade dos ciclos 1 a 3 e em várias escolas do território A implementação concreta desses dispositivos [ILM] é mais do que o esperado” (ALBY, 2015, p. 11).<sup>86</sup>

Ainda sob a influência do discurso multiculturalista e de respeito aos direitos individuais, é importante destacar também a elaboração de um documento formulado pelo *Conseil de l'Europe* denominado *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, em 1992. A *Charte* é, na verdade, um convênio destinado a proteger e a promover as línguas regionais ou minoritárias enquanto aspecto ameaçado do patrimônio cultural europeu. Além disso, prevê esse convênio também o favorecimento do emprego dessas línguas na vida privada e pública, significando verdadeiras conquistas de movimentos identitários.

A *Charte* foi proposta como tratado a ser assinado pelos países membros, dentre eles a França. Contudo, em 1994, a França publica a lei *Toubon* que, na prática, significou um retrocesso no movimento de abertura linguístico-cultural na França. O artigo primeiro da lei é ilustrativo nesse sentido, pois reafirma a importância da língua francesa frente às demais, sendo considerada um elemento fundamental da personalidade e do patrimônio da França. Mais que isso, a lei obrigava o uso de termos exclusivamente franceses pela população, em quaisquer situações. Vejamos os exemplos dos dois primeiros artigos da referida lei:

#### Artigo 1

Língua da República sob a Constituição, a língua francesa é um elemento fundamental da personalidade e do patrimônio da França.  
É a língua da educação, trabalho, intercâmbio e serviços públicos.

---

l'école (ici le français). Contrairement aux dispositifs à parité horaire, ces dispositifs ne visent pas à développer chez les élèves un bilinguisme qualifié d'équilibré ou d'additif dans les deux langues” (ALBY, 2015, p. 10).

<sup>85</sup> No original : “pour mieux aller vers le français” (Alby; Léglise, 2017, p. 9).

<sup>86</sup> No original: « plus récemment, le 14 juin 2016 à l'Assemblée nationale, la ministre de l'éducation a annoncé que l'académie de la Guyane souhaitait 'conforter la place des langues et des cultures de son territoire, avec l'ambition forte de se doter dans les dix prochaines années de plusieurs écoles primaires bilingues à parité horaire, notamment le long du Maroni et de l'Oyapock', rappelant aussi la volonté de l'État de sortir du 'bilinguisme de substitution actuel' pour aller vers un 'bilinguisme additif, généralisé sur la continuité des cycles 1 à 3 et sur plusieurs écoles du territoire L'implémentation concrète de ces dispositifs [ILM] est plus qu'attendue » (ALBY, 2015, p. 11).

É o elo privilegiado dos Estados que constituem a comunidade da Francofonia (Lei Toubon, 1994, artigo 1).<sup>87</sup>

#### Artigo 2

Na designação, oferta, apresentação, instruções de uso ou uso, descrição do escopo e condições de garantia de um bem, produto ou serviço, bem como em faturas e recibos, o uso da língua francesa é obrigatório.

As mesmas disposições se aplicam a toda publicidade escrita, falada ou audiovisual.

As disposições deste artigo não se aplicam à nomeação de produtos e especialidades típicos de designação estrangeira conhecidos pelo público em geral.

A legislação sobre marcas registradas não impede a aplicação do primeiro e terceiro parágrafos deste artigo a declarações e mensagens registradas com a marca (Lei Toubon, 1994, artigo 2).<sup>88</sup>

A lei *Toubon* contrariava a *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* em vários aspectos. Assim, é somente com o Relatório de Cerquiglini de 1999,<sup>89</sup> intitulado *Langues de France*, que as línguas regionais e minoritárias passam a ser resguardadas e protegidas. Sendo assim, apenas em 1999, com a publicação de tal documento, a França passou a ser signatária do tratado. O relatório Cerquiglini enumerou 75 línguas praticadas na França passíveis de serem beneficiadas com as políticas de proteção e preservação previstas no tratado europeu. Dentre essas línguas, estão previstas várias praticadas na Guiana Francesa, que passaram a ser denominadas como *langues de Guyane*. Vejamos a lista proposta por L'église (2017):

- le créole guyanais
- le neng(e) dans ses trois composantes : aluku, ndyuka, pamaka
- le saamaka
- le six langues amérindiennes : arawak (ou lokono), émérillon (ou teko), kali'na, palikur (ou pahikhwene), wayana, wayampi

<sup>87</sup> No original: “Article 1- Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics. Elle est le lien privilégié des Etats constituant la communauté de la francophonie” (Lei Toubon, 1994, Article 1).

<sup>88</sup> No original: “Article 2 - Dans la désignation, l'offre, la présentation, le mode d'emploi ou d'utilisation, la description de l'étendue et des conditions de garantie d'un bien, d'un produit ou d'un service, ainsi que dans les factures et quittances, l'emploi de la langue française est obligatoire. Les mêmes dispositions s'appliquent à toute publicité écrite, parlée ou audiovisuelle. Les dispositions du présent article ne sont pas applicables à la dénomination des produits typiques et spécialités d'appellation étrangère connus du plus large public. La législation sur les marques ne fait pas obstacle à l'application des premier et troisième alinéas du présent article aux mentions et messages enregistrés avec la marque” (Lei Toubon, 1994, Article 2).

<sup>89</sup> Este relatório, proposto pelo professor Bernard Cerquiglini em 1999, estabelece uma lista com as línguas regionais e minoritárias da França. Seu objetivo é preparar para ratificação da eventual Carta europeia de línguas regionais ou minoritárias, do *Conseil de l'Europe*. Para maiores informações, cf. o relatório disponível nas referências bibliográficas.

- le hmong (LÉGLISE, 2017, p. 4).

O relatório do Cerquiglino de 1999 definiu as “*langues régionales et minoritaires*” da seguinte forma: (1) Trata-se das línguas tradicionalmente praticadas no território de um Estado por nacionais desse Estado que constituem um grupo numericamente inferior ao resto da população do Estado; (2) São línguas diferentes da(s) língua(s) oficial(is) desse Estado. É preciso ressaltar que tais línguas não incluem os dialetos da(s) língua(s) oficial(is) do Estado e as línguas dos migrantes presentes no território em questão.<sup>90</sup>

Assim, quatro critérios definem as línguas inseridas na lista *Langues de France* (cf. CERQUIGLINI, 1999; LÉGLISE, 2014):

1. Historicidade (as línguas regionais ou minoritárias faladas tradicionalmente e/ou que possuem um laço histórico com o Estado francês);
2. Territorialidade (as línguas regionais ou minoritárias são línguas territoriais, ou seja, línguas pelas quais um grande número de pessoas se expressam);
3. Não-oficialidade (as línguas regionais ou minoritárias configuradas nesta lista não podem ser línguas oficiais de nenhum Estado);
4. Cidadania: o relatório reconhece as línguas faladas pelos nacionais do país, excluindo as línguas de migração. Contudo, essa distinção é delicada, uma vez que a França reconhece *le droit de sol*, que determina que as crianças nascidas da imigração são cidadãos franceses. Nas palavras de Cerquiglino:

A *Charte* não trata da situação de novas línguas, muitas vezes não europeias, que podem ter aparecido nos Estados signatários em resultado de fluxos migratórios recentes com uma motivação frequentemente económica (Relatório Explicativo, p. 6). Trata-se, portanto, de reconhecer as únicas línguas faladas pelos nacionais do país, distintas das línguas de imigração. Esta distinção é, no entanto, delicada para uma República que reconhece, de forma legítima, o *droit du sol*: a partir da segunda geração, os filhos nascidos da imigração são cidadãos franceses; muitos deles, ao lado dos franceses da integração cívica, mantêm a prática linguística de sua família<sup>91</sup> (CERQUIGLINI, 1999).

<sup>90</sup> No original: “Au sens de la présente Charte : a) par l'expression ‘*langues régionales ou minoritaires*’, on entend les langues : i. pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par les ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et ii. différentes de la (les) langue(s) officielle(s) de cet État ; elles n'incluent ni les dialectes de la (les) langue(s) officielle(s) de l'État ni les langues des migrants”. (CERQUIGLINI, 1999).

<sup>91</sup> No original: “La Charte ne traite pas la situation des nouvelles langues, souvent non européennes, qui ont pu apparaître dans les États signataires par suite des récents flux migratoires à motivation souvent économique’ (Rapport explicatif, p. 6). Il s'agit donc de reconnaître les seules langues parlées par les ressortissants du pays, distinguées des idiomes de l'immigration. Cette distinction est toutefois délicate pour une République qui reconnaît, légitimement, le droit du sol : dès la seconde génération, les enfants nés de l'immigration sont citoyens français ; beaucoup conservent, à côté du français de l'intégration civique, la pratique linguistique de leur famille”.

Apesar da departamentalização ter incluído a Guiana Francesa como parte do território nacional francês, nem sempre as leis e demais atos normativos editados pela França tiveram aplicação imediata na ex-colônia. A esse respeito, oportunamente destaca Léglise (2017):

Se foi necessário esperar até 1986 para que a *Académie de Guyane* ratificasse a Circular Savary (1981), estendendo a lei Deixonne (1951) ao crioulo guianense, foi necessário esperar até 1999 e o relatório Cerquiglioni para que cerca de um quarto das línguas faladas na Guiana Francesa (12 de 40) fosse reconhecido como “*langues de France*”<sup>92</sup> (LÉGLISE, 2017, p. 4).

Nos anos 2000, uma série de leis, decretos e *circulaires* foi editada em favor das línguas regionais na França, dentre essas, o *créole*. Essas normas garantiram a institucionalização política voltada ao ensino do *créole* na Guiana Francesa. Como exemplo, podemos citar a criação do concurso de professores de *créole* (*Arrêté du 9-2-2001*); a criação do *Conseil Académique des langues e cultures régionales* (*Décret 7333 du 31 Juillet 2001*) e a institucionalização do ensino bilingue (*Arrêté du 31-07-2001*). O quadro 10 lista as principais produções legislativas que contribuíram para a institucionalização de políticas em favor das línguas regionais, o que acabou por favorecer o ensino do *créole guyanais*. Obviamente, isso se deve, em grande parte, à atuação de atores envolvidos no processo de implementação da política que se aproveitaram do empoderamento institucional promovido e da janela de oportunidade trazida pelas novas legislações.

Apesar da crescente institucionalização de políticas voltadas ao ensino do crioulo guianense, é preciso ressaltar que essa língua regional não foi beneficiada com um importante dispositivo de política:<sup>93</sup> o *dispositif Intervenant en langue maternelle* (ILM). O principal objetivo do dispositivo ILM é “ajudar os alunos a apropriarem-se da escola, dar-lhes a oportunidade de desenvolver o domínio da sua língua materna e valorizar a sua cultura para facilitar o desenvolvimento da autoestima e a aquisição da língua francesa”<sup>94</sup> (Portal oficial da *Éducation Prioritaire* de Guyane). Diferentes

---

<sup>92</sup> No original: “S’il faut attendre 1986 pour que l’Académie de Guyane ratifie la circulaire Savary (1981) étendant la loi Deixonne (1951) au créole guyanais, il faut attendre 1999 et le rapport Cerquiglioni pour qu’environs un quart des langues parlées en Guyane (12 sur une quarantaine) soient reconnues comme ‘langues de France’” (LÉGLISE, 2017, p. 4).

<sup>93</sup> Para maiores informações, cf. o documento intitulado *Le livret de l’intervenant en Langue Maternelle* disponível nas referências bibliográficas.

<sup>94</sup> No original: “aider les élèves à s’approprier l’école, de leur donner la possibilité de développer la maîtrise de leur langue maternelle et de valoriser leur culture afin de faciliter le développement de l’estime de soi et l’acquisition du français” (Portal oficial da *Education Prioritaire* de Guyane). Para mais



línguas consideradas minoritárias foram contempladas com esse dispositivo de política linguística, como línguas de base asiática (hmong), línguas indígenas (wayana, kali'na, palikur, wayampí, teko) e as línguas *créole* de base lexical inglesa (aluku, Ndyuka e saamaka). O português, embora não seja considerado língua minoritária na Guiana Francesa, mas sim *langue vivante*, goza igualmente do dispositivo ILM, conforme veremos adiante. Puren (2007) adverte que, embora haja dispositivos de proteção das línguas *businenges* e indígenas, ainda não foi feita uma reflexão sobre sua preservação, entre outros fatores, pelo fato de existirem poucos representantes de tais línguas no meio educacional, como inspetores de ensino, coordenadores, professores, escritores, dentre outros.

Desde a publicação do relatório de Cerquiglini de 1999, um movimento em favor das línguas praticadas na Guiana Francesa tem-se intensificado, originando a lista *Langues de Guyane* (LAUNEY, 1999; GOURY, 2002). De acordo com Léglise (2017), hoje, 12 línguas (de um total de 40) recebem a menção *Langues de Guyane*<sup>95</sup> e são reconhecidas como *Langues de France*. Segundo Alby e Léglise, “a situação linguística no departamento foi essencialmente apresentada durante cerca de dez anos do ponto de vista da possibilidade de reconhecimento de línguas pelo Estado – o que introduziu um foco em dez línguas fora o francês”<sup>96</sup> (Alby & Léglise, 2005, 2007b). (ALBY; LÉGLISE, 2014, p. 2).

Assim, pelo que analisamos até aqui, as nomenclaturas criadas não são jamais coincidentes: por um lado, a Europa propõe a distinção entre línguas “*du pays*” ou “*locales*” e línguas “*de la migration*”; por outro, a França estabelece a dicotomia *Langues de France / Langues de Guyane* e línguas “*de la migration*” (cf. Alby; Léglise, 2014). Essas categorias criam – e, ao mesmo tempo, refletem – uma hierarquização na sociedade e influenciam as escolhas em matéria de política linguística educacional. Nas palavras de Alby e Léglise (2014):

Existe, portanto, na França, uma hierarquia de línguas baseada no seu reconhecimento ou não pelo Estado; este reconhecimento confere direitos jurídicos diferenciados aos falantes de acordo com os estatutos destas línguas: línguas da França: (línguas regionais vs. línguas minoritárias) vs.

---

informações, cf. o Portail officiel de l'Education Prioritaire de Guyane. Disponível em : [https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/00-flyer\\_ilm\\_2015-150120.pdf](https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/00-flyer_ilm_2015-150120.pdf). Acesso em: 15/01/2020.

<sup>95</sup> Para ver a lista completa *langues de Guyane*, acessar os trabalhos de Alby; Léglise (2005, 2007b).

<sup>96</sup> No original: “la situation linguistique dans le département a été essentiellement présentée pendant une dizaine d’années sous l’angle de la possibilité de reconnaissance des langues par l’État – ce qui a introduit une focalisation sur dix langues en dehors du français” (Alby & Léglise, 2005, 2007b). (ALBY; LÉGLISE, 2014, p. 2).

línguas de “migração”. Essa dicotomia tem consequências nos direitos dos falantes, e ainda mais sobre os direitos dos alunos, especialmente os filhos de imigrantes ou advindos de uma migração, cujo bilinguismo continua sendo ignorado na escola<sup>97</sup> (Hélot, 2003). (ALBY; LÉGLISE, 2014, p. 6).

Na passagem acima, as autoras afirmam que o reconhecimento do Estado confere direitos jurídicos diferenciados aos falantes de certas línguas, como àquelas classificadas como *Langues de France (langues régionales vs. langues minoritaires)* se relacionadas às *Langues de migration*. Concordamos com as autoras que as línguas não têm o mesmo peso em uma sociedade, e que a categorização de tais línguas pelo Estado confere direitos jurídicos diferenciados aos falantes. Todavia, conforme veremos a seguir, a depender da situação, as políticas linguísticas – principalmente aquelas mais sensíveis à realidade local – podem ser ressignificadas. Ainda segundo Léglise e Alby (2014):

Por um lado, certas línguas são consideradas “línguas de migração” e, por outro lado, temos *Langues de France* (ou *Langues de Guyane*), por um lado; então, dentro das *Langues de France*, temos por um lado “língua regional” e, por outro lado, temos “línguas minoritárias” que podem se beneficiar de dispositivos específicos<sup>98</sup> (ALBY; LÉGLISE, 2014, p. 8).

Reproduzimos, a seguir, um esquema proposto por Alby e Léglise (figura 5) (2014) que evidencia os diferentes *status* das línguas na Guiana Francesa:

### Figura 5: Escolha de política linguística na Guiana Francesa

---

<sup>97</sup> No original: “il existe donc en France une hiérarchisation des langues basée sur leur reconnaissance ou non par l’État, cette reconnaissance confère des droits juridiques différenciés aux locuteurs selon les statuts de ces langues : langues de France (langues régionales vs. langues minoritaires) vs. langues de la “migration”. Cette dichotomie a des conséquences sur les droits des locuteurs, et a fortiori sur les droits des élèves, plus particulièrement les enfants de migrants ou issus de l’immigration dont le bilinguisme continue d’être ignoré à l’école” (Hélot, 2003) (ALBY; LÉGLISE, 2014, p. 6).

<sup>98</sup> No original: “D’un côté certaines langues sont considérées comme ‘langues de la migration’, et de l’autre, on a des langues de France (ou de Guyane) d’une part ; puis au sein même des langues de France, nous avons d’un côté une ‘langue régionale’ et de l’autre des ‘langues minoritaires’ qui peuvent bénéficier de dispositifs particuliers” (ALBY; LÉGLISE, 2014, p. 8).

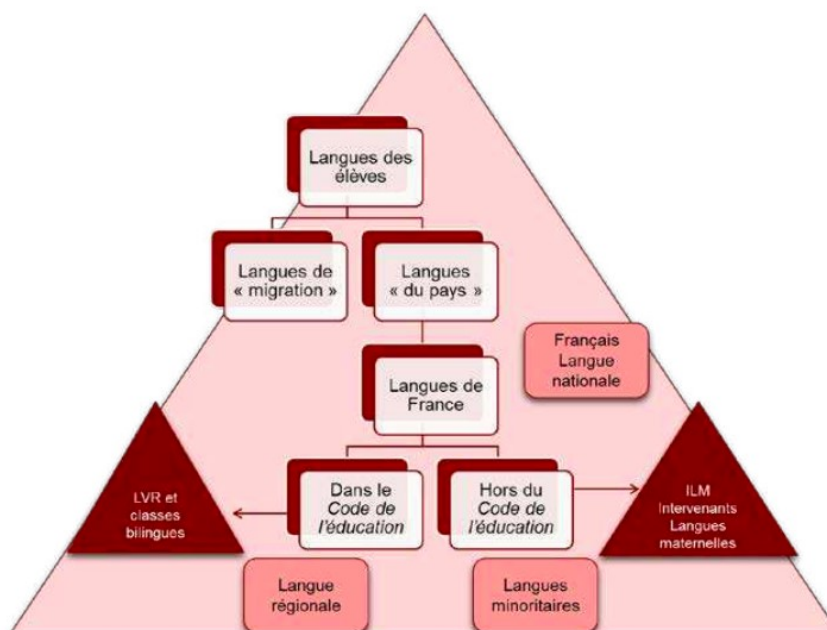


Figura 5: Reproduzido de ALBY e LÉGLISE (2014, p. 8.)

As escolhas de políticas linguísticas (línguas de ensino e línguas a ensinar em um determinado contexto) são de natureza política e ideológica. A Guiana Francesa, como não poderia deixar de ser, está igualmente submetida a um processo de categorização e hierarquização de suas línguas: “língua oficial”, “línguas regionais e minoritárias”, “*langues vivantes*”, “línguas de migração”. Ao observar o esquema de Alby e Léglise (2014), entendemos que existem duas situações distintas: (1) As línguas presentes no *Code de l'éducation* têm mais respaldo jurídico que aquelas ausentes no referido documento; (2) As *Langues de France* (línguas locais) têm mais peso que as *langues de migration*.

Para discutir a situação (1), abordaremos o artigo L321-4 do *Code de l'éducation*: “[...] *Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien [...]*” (*Code de l'éducation*, Artigo L321-4). Concordamos com Alby e Léglise: o fato de o *Code de l'éducation* citar os falantes de crioulo guianense ou de línguas indígenas (teko, palikur, etc) confere a tais falantes um respaldo jurídico diferenciado em relação aos falantes das demais *Langues de Guyane*, como hmong, Nenge[e] Tongo: Aluku, Ndyuka, Pamaka. O crioulo guianense, por exemplo, beneficia-se dos dispositivos: 1. *langue vivante régionale* (LVR) desde 1986 e *classe bilingue français-créole* desde 2008; além disso, em 2017, foi introduzido, a título experimental, o dispositivo *Classe*

*bilingue français-Kalina.*

Para discutir a situação (2), mencionaremos novamente o dispositivo de política linguística *Intervenants en Langue Maternelles* (ILM). Segundo Alby et Léglise (2014), o dispositivo *Intervenants en langue maternelles* (antigo *médiateurs culturels et bilingues*) foi inaugurado em 1998 por iniciativa de pesquisadores do laboratório de Ciências Humanas e Sociais do *Institut de recherche pour le développement* (IRD) em conjunto com a *académie de Guyane*. Alby e Léglise (2014) caracterizam o dispositivo da seguinte forma:

Um dos argumentos para a sua implementação [do dispositivo ILM] foi a legislação sobre línguas regionais e a inclusão de nove Langues de Guyane – além do crioulo guianense – na lista *Langues de France* (Goury & al., 2005). Desde a sua criação, passou por muitos períodos de incerteza e muitas vezes dependeu da vontade de inspetores ou reitores (Thiebaut & Razon, 2005, entrevista com Odile Lescure). Nos anos 2000, foi apresentado como uma das soluções para combater o fracasso escolar (Hébrard, 2000) e, mais recentemente, o Ministro da Educação Nacional (Luc Châtel) insistiu em sua sustentabilidade, recordando seu papel na luta contra o analfabetismo<sup>99</sup> (ALBY, LÉGLISE, 2014, p. 8).

Na passagem anterior, podemos observar que o dispositivo foi pensado exclusivamente para as *Langues de Guyane*. Na introdução do documento intitulado *Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle*, publicado em 2018, menciona-se que “Este documento foi produzido para o dispositivo *Langues de Guyane*”.<sup>100</sup> Adiante, ressalta-se: “O ensino das línguas maternas faz parte das questões sobre o ensino das línguas regionais [...]”. A lista a seguir mostra as línguas contempladas pelo dispositivo ILM em 2018-2019:

Langue amérindienne : palikur, kali'na, wayana, teko, wayãpi  
 Langue businenge(e) : aluku, ndyuka, pamaka, saamaka  
 Langue asiatique : hmong  
 Langue européenne : portugais du Brésil  
 (Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle, 2018, p. 6).

Assim, apesar de os documentos acima destacados mencionarem que o dispositivo ILM foi pensado de forma exclusiva para as *langues régionales*, podemos

<sup>99</sup> No original: “Un des arguments pour sa mise en oeuvre était la législation sur les langues régionales et l'inscription dans la liste des langues de France de neuf langues de Guyane en plus du créole guyanais (Goury & al., 2005). Depuis sa création, il a connu de nombreuses périodes de flottement et a souvent dépendu de la volonté d'inspecteurs ou de recteurs (Thiebaut & Razon, 2005, entretien avec Odile Lescure). Dans les années 2000, il a été présenté comme l'une des solutions pour lutter contre l'échec scolaire (Hébrard, 2000), et plus récemment le ministre de l'éducation nationale (Luc Châtel) a insisté sur sa pérennisation en rappelant son rôle dans la lutte contre l'illettrisme”.

<sup>100</sup> No original: “Ce document a été produit par le dispositif des Langues de Guyane” (Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle, 2018).

observar que o crioulo guianense não consta da lista de línguas contempladas pelo dispositivo. Outra constatação é que o *portugais do Brésil*, uma língua com o *status de langue vivante* na Guiana Francesa, é contemplada por esse dispositivo. Entretanto, a língua portuguesa não consta da lista *Langues de Guyane* e, por essa razão, não é citada no portal oficial de *Langues de Guyane*.<sup>101</sup> Uma vez que a Unesco<sup>102</sup> preconiza no *Livret de l'intervenant en Langue Maternelle* (2018) sobre a necessidade de investimento na língua materna dos alunos locutores de línguas minoritárias e o *portugais du Brésil* é citado como uma das línguas englobadas pelo dispositivo ILM no relatório de 2018-2019, a conclusão a que se chega é que a língua portuguesa tem sido caracterizada, em certa medida, como uma língua minoritária na Guiana Francesa. Assim, esforços têm sido empreendidos, nos últimos anos, para que essa língua integre o dispositivo ILM. Percebemos, assim, a emergência de uma política linguística mais sensível à realidade local. Contudo, é preciso ainda analisar o alcance dessa política linguística regional, o que fazemos no próximo capítulo.

Embora os dispositivos tenham sido implementados na Guiana Francesa para algumas línguas da lista *Langues de Guyane*, como o dispositivo ILM, Alby e Léglise (2014) revelam que o crioulo guianense segue como a *Langue de Guyane* citada com mais frequência nos textos oficiais devido ao seu *status langue régionale* no contexto guianense. Nas palavras de Alby e Léglise (2016), “o Ministério da Educação nacional reconhece apenas o crioulo guianense como língua regional, enquanto as outras línguas mencionadas são reconhecidas como *Langues de France* pelo *ministère de la Culture et de la communication*”<sup>103</sup> (ALBY; LÉGLISE, 2016, p. 7). Por essa razão, essa língua se beneficia de certas conquistas: em 1986, passou a ser ofertada na Guiana Francesa como *langue vivante régionale – école, collège, lycée*; em 2001, foi aberto exame do *Capes Créole*<sup>104</sup> para a introdução dessa língua no nível *Secondaire*; em 2004, os alunos puderam escolher a opção *Baccalauréat Créole*; em 2008, foram abertas as primeiras classes bilíngues *français-créole* (cf. Alby ; Léglise, 2016), a título experimental nas

<sup>101</sup> Para acessar a lista de línguas denominada *Langues de Guyane*, cf. no portal oficial *Langues de Guyane*, disponível nas referências bibliográficas.

<sup>102</sup> No original: “Le fait de parler à la maison une langue qui n’est pas celle de la salle de classe a souvent pour effet de freiner l’apprentissage des enfants, notamment lorsqu’ils sont pauvres. Au moins six années d’enseignement dans la langue maternelle sont nécessaires aux élèves locuteurs des langues minoritaires pour réduire les inégalités d’apprentissage” (Unesco, 2016 apud *Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle*, 2018, p. 4).

<sup>103</sup> No original: “Le ministère de l’Education nationale ne reconnaît que le créole guyanais comme langue régionale, tandis que les autres langues citées sont reconnues comme langues de France par le ministère de la Culture et de la communication” (ALBY; LÉGLISE, 2016, p. 7).

<sup>104</sup> O *Capes Créole* é um exame que habilita o professor a lecionar o *créole guyanais* nas escolas.

*Écoles Primaires*, com o aparato do artigo 34 da *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* de 23 de março de 2005. É certamente importante mencionar o tempo entre as primeiras disposições (Lei de Deixonne de 1951) da criação dos dispositivos *Langue Vivante Etrangère* e *Classe bilingue* que beneficiam o créole guyanais. De fato, somente em 1986 a *Académie de Guyane* ratificou a circular Savary (1981), estendendo a lei de Deixonne (1951) ao créole guyanais (cf. Léglise, 2017).

A partir do discutido até aqui, já é possível perceber que o processo de abertura linguística iniciado com a departamentalização significou uma crescente institucionalização de políticas em favor das línguas regionais e, em menor grau, das línguas minoritárias. O quadro 10 ilustra como o período da departamentalização significou uma ampliação das políticas regionais em favor de outras línguas, ainda que isso não signifique que ações efetivas tenham sido implementadas. Assim, entendemos que a Guiana Francesa é um território marcado por um espaço de enunciação próprio não somente por se tratar de uma região fronteiriça (com o Brasil e com o Suriname), mas sobretudo pela própria formação histórica do território, marcado por um intenso processo de imigração.

De todo modo, em comparação com o período colonial, durante o qual havia incontestemente uma política de silenciamento das línguas e culturas regionais da Guiana Francesa, no período da departamentalização, já foi possível observar uma abertura política à expressão de outras línguas, sobretudo o *créole guyanais*. Notória, nesse sentido, é a comparação entre o *Code Noir*, que proibia a alfabetização de negros, permitindo tão somente a instrução na fé católica em francês, e as produções legislativas a partir da década de 50, que passaram a permitir o uso e ensino das línguas e culturas regionais no sistema de ensino. A seguir, apresentamos o quadro 10, que lista alguns textos oficiais relacionados às línguas regionais e minoritárias importantes que tiveram impactos na política linguística implementada no território, durante o período da departamentalização.

<b>Quadro 10: Principais textos oficiais relacionados às línguas regionais e minoritárias publicados durante a departamentalização (1946-2015)</b>	
Loi Deixonne du 11 janvier 1951 Loi relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux	autorise les maîtres à "recourir aux parlers locaux (...) chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française". [Cette loi est appliquée au créole guyanais en 2002].
Loi n° 75.620 de 11 juillet 1975 relative à l'éducation ( loi Haby)	Article 12: Un enseignement des langues et des cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité.

<p>“Circulaire Savary”. BOEN, n° 26, 1er juillet 1982. L’enseignement des langues régionales dans le service public d’éducation nationale.</p>	<p>Cette circulaire organise les enseignements de langues et cultures régionales de la maternelle à l’université et autorise les expérimentations, telles les ouvertures de classes bilingues. L’enseignement des langues et cultures régionales peut être considéré comme une matière spécifique.</p>
<p>Loi no 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion:</p>	<p>Article 21: Le Conseil régional détermine, après avis du comité de la culture, de l’éducation et de l’environnement, les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales, qui peuvent être organisées dans les établissements scolaires relevant de la compétence de la région.</p>
<p>Loi Toubon du 5 août 1994</p>	<p>La loi Toubon reconnaît l’usage des langues régionales dans l’enseignement tout en stipulant que la langue française est la langue de la République en vertu de la Constitution.</p>
<p><i>Charte européenne des langues régionales ou minoritaires</i> signée par la France en 1999 (pas ratifiée)</p>	<p>-Article 1 – Définitions Au sens de la présente Charte :</p> <p>a- par l’expression “langues régionales ou minoritaires”, on entend les langues:</p> <p>i pratiquées traditionnellement sur un territoire d’un Etat par des ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l’Etat; et ii différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat; elle n’inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l’Etat ni les langues des migrants;</p> <p>b- par “territoire dans lequel une langue régionale ou minoritaire est pratiquée”, on entend l’aire géographique dans laquelle cette langue est le mode d’expression d’un nombre de personnes justifiant l’adoption des différentes mesures de protection et de promotion prévues par la présente Charte;</p> <p>c- par “langues dépourvues de territoire”, on entend les langues pratiquées par des ressortissants de l’Etat qui sont différentes de la (des) langue(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l’Etat, mais qui, bien que traditionnellement pratiquées sur le territoire de l’Etat, ne peuvent pas être rattachées à une aire géographique particulière de celui-ci.</p>
<p>Concours - Sections et modalités d’organisation des concours du CAPES – Arrêté du 9-2-2001 Jo du 17-2-2001</p>	<p>Article 1 - À l’article premier de l’arrêté du 30 avril 1991 susvisé, les termes : “Section langues régionales : basque, breton, catalan, occitan-langue d’oc” sont remplacés par les termes: “Section langues régionales : basque, breton, catalan, créole, occitan-langue d’oc”.</p>
<p>Discours de Jack Lang, ministre de l’éducation nationale - mercredi 25 avril 2001</p>	<p>1. Un concours spécial de recrutement des professeurs des écoles chargés d’un enseignement de et en langue régionale</p> <p>2. Un CAPES de créole Par ailleurs et afin que les départements et territoires d’outre-mer ne soient pas les oubliés de ce nouvel élan pour les langues régionales, j’ai décidé la création d’un CAPES de créole à l’instar de ce qui existe pour les autres langues régionales.</p>
<p>Décret no 2001-733 du 31 juillet 2001 portant création d’un conseil académique des langues régionales (JO n° 180 du 5 août 2001)</p>	<p>Art. 1er. - Un conseil académique des langues régionales est créé dans les académies figurant sur une liste fixée par arrêté du ministre chargé de l’éducation après avis du Conseil supérieur de l’éducation. Ce conseil est consultatif.</p>
<p>Arrêté du 31 juillet 2001 relatif à la</p>	<p>Art. 2</p>

mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées «langues régionales»	Cet enseignement bilingue peut être dispensé selon des modalités d'organisation différentes, adaptées aux différents niveaux, selon le principe de parité horaire ou selon la méthode dite de l'immersion. Les programmes mis en oeuvre sont les programmes nationaux.
ENCART B.O. n°33 du 13-09-2001 Circulaire n. 2001-166 du 05-09-2001 Mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées «Langues régionales», soit dans des sections «langues régionales» dans les écoles, collèges et lycées.	Article 2 - Cet enseignement bilingue peut être dispensé selon des modalités d'organisation différentes, adaptées aux différents niveaux, selon le principe de parité horaire ou selon la méthode dite de l'immersion. Les programmes mis en oeuvre sont les programmes nationaux.
ENCART B.O. n°33 du 13-09-2001 – Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au Collège et au Lycée	L'enseignement des langues et cultures régionales favorise la continuité entre l'environnement familial et social et le système éducatif, contribuant à l'intégration de chacun dans le tissu social de proximité. Cet enseignement s'applique actuellement au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, ainsi qu'aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje).
Arrêté du 26-1-2006 JO du 3-2-2006 - Épreuve de langue régionale au baccalauréat général	Article 1 – [...] Les langues régionales pouvant donner lieu à épreuve obligatoire sont définies par la loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 codifiée et les décrets pris ultérieurement pour élargir son champ d'application à d'autres langues. La liste de ces langues régionales est la suivante: basque, breton, catalan, corse, créole, langues mélanésiennes, occitan-langue d'oc, tahitien.
Loi n°2013-595 de 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République	Article 40 I. - L'article L. 312-10 du code de l'éducation est ainsi rédigé : “Art. L. 312-10. -Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. “Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. [...] “L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes : “1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ; “2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale. Article 46 “Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien.”

Quadro 10: Elaborado pela autora com base nos estudos acadêmicos mencionados nesta seção, bem como nos textos regulamentares oficiais disponíveis na internet.

A publicação do relatório Cerquiglini foi, sem dúvida, um marco importante para o reconhecimento do plurilinguismo guianense e é um documento que merece ser destacado. Ele teve especial relevância para as línguas consideradas regionais e minoritárias, mas não para aquelas consideradas *langue vivante étrangère*. Na verdade,



a principal regulamentação do ensino de *langue vivante étrangère* na França só ocorreu a partir da publicação do *Code de l'Éducation*, em 2000. Antes disso, existiam apenas *décrets*, *arrêtés* e *circulaires* que permitiam o ensino de *langue vivante* nos estabelecimentos de ensino. Vejamos alguns exemplos: (i) em 1951, na *France métropolitaine*, é publicada a *circulaire* de 13 de julho, que cria novas *sections* nas classes do segundo ciclo e estabelece que o ensino de ciências seja associado ao ensino de uma *langue vivante*; (ii) em 1965, tem-se a *circulaire* n° 65-240, de 9 de junho, que organiza os estudos e orienta os alunos nas turmas de *seconde*, ampliando as modalidades de ensino de LVE em três diferentes *sections*.

É somente durante o século XX, na vigência de uma política linguística oficial já instituída na França, que a Guiana Francesa passa a integrar a República francesa enquanto departamento. Como na Guiana Francesa as primeiras escolas públicas datam da década de 1970 e, mesmo assim, em número muito reduzido, pode-se dizer que a oferta de *langues vivantes* na Guiana Francesa é muito mais recente que na França hexagonal. Além disso, devemos lembrar que, mesmo depois do fim da colonização, a escola continuou a ser um instrumento do Estado para transmissão de valores da metrópole, tornando-a (a escola) refratária ao ensino de outras línguas que não o próprio idioma francês. A esse respeito, Escudé (2013) afirma:

Por sua vez, a nação republicana, “una e indivisível”, substituiu as nações constituintes do reino da França, subordinou suas línguas e suas expressões. Um Estado forte deve ter uma linguagem forte, unida e padronizada, não admitindo variante, diversidade, fragmentação. É essa ideologia de política linguística que o conhecimento erudito e acadêmico transmite na França a longo prazo<sup>105</sup> (ESCUDE, 2013, chapitre 2, in COSTE, 2013).

A abertura da política linguística francesa ao ensino de *langues vivantes* na França só começaria a mudar a partir da década de 1980, com a ascensão do comunitarismo europeu e influenciada pelos discursos do plurilinguismo e da interculturalidade, conforme destaca Escudé (2013):

Quando, no final da Segunda Guerra Mundial, há um enfraquecimento do regime nacionalista e o império colonial francês se desintegrou, ao mesmo tempo em que a Europa comunitária é construída e uma nova geração chega ao poder (1980-2000), assistimos a um período de regeneração social, uma espécie de *aggiornamento* de políticas educacionais que integram, entre

<sup>105</sup> No original: “A son tour, la Nation républicaine, “une et indivisible”, a remplacé les nations constitutives du royaume de France, a subordonné leurs langues et leurs expressions. Un État fort doit avoir une langue forte, unie, normalisée, n’admettant pas la variante, la diversité, la fragmentation. C’est cette idéologie de politique linguistique que le savoir savant puis scolaire transmet en France sur la longue durée” (ESCUDE, 2013, chapitre 2, in COSTE, 2013).

outras coisas, as realidades do plurilinguismo e da interculturalidade<sup>106</sup> (ESCODÉ, 2013, capítulo 2, in COSTE, 2013).

Para Escudé (2013), “o sistema educativo francês deixa, então, de ser considerado como um dos pilares privilegiados de um Estado centralizador e passa a ser considerado como um vetor de emancipação social e pessoal em uma sociedade onde circulam identidades” (ESCODÉ, 2013, *chapitre 2*).<sup>107</sup> Assim, a partir dos anos 80, surgem políticas voltadas para o plurilinguismo, criando dispositivos específicos para o ensino de *langue vivante étrangère*, como as *sections internationales* (1981), as *sections européennes* (1992) e *classes bilangues* (2003).

Nos anos 2000, cinco anos após a publicação da primeira versão do *Code de l'éducation*, o ensino de *langue vivante* ganha uma seção própria na parte legislativa do documento. Na primeira versão, o texto legal previa a criação de uma comissão de línguas no seio de cada *académie*, encarregada de promover a diversidade da oferta de línguas de forma atualizada com as especificidades locais. A partir da publicação da lei n° 2013-595 du 8 juillet 2013, o artigo ganha nova redação, tornando lei o ensino de *langues vivantes* e assegurando a continuidade do ensino entre o *primaire* e o *collège*. Além disso, a nova redação do artigo L312-9-2, do *Code de l'éducation*, deu poderes para que cada *académie* favorecesse a aprendizagem de *langues vivantes étrangères* faladas nos países onde existissem acordos de cooperação regional em vigor. Este ponto é muito importante de analisar, pois a Guiana Francesa possui acordos de cooperação regional assinados com o Estado do Amapá no âmbito de relações bilaterais Brasil-França.

Em relação às *langues vivantes* presentes no território guianense, a política linguística seguiu o modelo da França hexagonal, adotando-se as premissas e diretrizes implementadas na França metropolitana. Em que pese a orientação pelo plurilinguismo do *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR),<sup>108</sup> o que se percebe é a dominância do inglês, alemão e espanhol no sistema de ensino francês. Na Guiana

<sup>106</sup> No original: “Lorsque à la fin de la Seconde Guerre mondiale l'état nationaliste se desserre et que l'Empire colonial français se désagrège, au même moment que l'Europe communautaire se bâtit et qu'une nouvelle génération parvient au pouvoir (1980-2000), nous assistons à un temps de régénération sociale, à une sorte d'aggiornamento des politiques éducatives qui intègrent alors, entre autres, les réalités du plurilinguisme et de l'interculturalité” (ESCODÉ, 2013, chapitre 2, in COSTE, 2013).

<sup>107</sup> No original: “Le système éducatif n'est plus considéré comme l'un des piliers privilégiés d'un État centralisateur, mais aussi comme l'un des vecteurs d'émancipation sociale et personnelle dans une société où circulent les identités”. Disponível em: <<https://laces.u-bordeaux.fr/wp-content/uploads/2015/12/2013-EME-quelles-orientations-de-politique-des-langues.pdf>>. Acesso em: 28/10/2019.

<sup>108</sup> Este documento, publicado pelo *Conseil de l'Europe*, é uma referência de política linguística para elaboração de programas de *langues vivantes*, de exames, manuais etc. na Europa.

Francesa, onde muitas línguas coabitam o território, o inglês está presente em todo o sistema de ensino desde os anos iniciais até os finais. Os próprios documentos oficiais ainda trazem essa predileção pelo inglês. Conforme pode ser observado na *circulaire* n° 2015-173 du 20-10-2015, um dos objetivos do sistema educativo é promover um ensino de *langues vivantes étrangères et régionales* variado, garantindo o plurilinguismo e a diversidade cultural do território.<sup>109</sup> Entretanto, mais à frente, a própria *circulaire* ressalta que, “desde o *cours préparatoire*, convém propor uma escolha de *langue vivante étrangère* outra que o inglês. Esta diversidade deve beneficiar em particular o ensino do alemão.”<sup>110</sup> Apesar do discurso visando à diversidade linguística, vê-se claramente que existe um maior respaldo na política linguística para as quatro línguas mais ensinadas (inglês, alemão, espanhol e italiano).<sup>111</sup>

O fator que serve de contrapeso e que pode contrabalancear o ensino de outras línguas em determinadas localidades, como na Guiana Francesa, é um dispositivo de política linguística previsto na legislação francesa a partir de 2001, denominado *Carte des langues*. Recentemente, em 2015, foi reelaborada e, atualmente, encontra-se em processo de implementação no seio de cada *académie*. Assim, cada *académie* regional tem certo poder discricionário para propor uma oferta linguística diversificada com base na realidade local. Desse ponto de vista, a *carte de langues* representa um importante instrumento de política linguística que favorece o plurilinguismo no sistema educacional francês. Uma vez que o período de atualização da *carte de langues* coincide com a época em que a Guiana Francesa se torna uma *Collectivité*, entendemos que esse instrumento pode ser mais bem discutido sob esse estatuto. Além disso, o fato de a Guiana Francesa atualmente ser uma *Collectivité* significa não somente maior autonomia para organização do ensino de *langues vivantes*, mas também a possibilidade de estabelecerem acordos regionais com países vizinhos, como o Brasil. Sendo assim, dois aspectos muito importantes devem ser considerados para se compreender o momento favorável para a implementação de uma política linguística regionalizada na

---

<sup>109</sup> Le système éducatif dispense un enseignement de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant du plurilinguisme et de la diversité culturelle sur le territoire.

<sup>110</sup> No original: “Dès le CP, il convient de proposer un choix de langues vivantes étrangères autres que l'anglais. Cette diversité doit bénéficier en particulier à l'enseignement de l'allemand” (*circulaire* n° 2015-173 du 20-10-2015).

<sup>111</sup> Ainsi, la carte des langues permet d'impulser une politique linguistique cohérente et diversifiée. Elle conforte l'enseignement des quatre langues les plus enseignées (anglais, allemand, espagnol et italien) et encourage le développement des autres langues à plus faible diffusion dans notre système scolaire : arabe, chinois, grec moderne, hébreu, japonais, langues scandinaves, néerlandais, polonais, portugais, russe et turc (*circulaire* n° 2015-173 du 20-10-2015).

Guiana Francesa:

(i) a descentralização política, ou seja, uma maior autonomia conferida com a mudança de estatuto da Guiana Francesa e ;

(ii) a desconcentração administrativa, quer dizer, a existência de uma *académie* própria.<sup>112</sup>

Compreendemos a importância desses dois aspectos, sobretudo quando relacionados com o artigo L. 312-9-2 do *Code de l'éducation*, que prevê que cada *académie* poderá favorecer o ensino de línguas faladas em países que tenham acordos de cooperação em vigor e com o dispositivo denominado *carte de langues*, elaborado segundo as especificidades linguístico-culturais locais.

À luz dessas considerações, discutiremos a política linguística no atual período. A próxima seção realça que se trata de uma oportunidade ímpar para que uma política linguística para *langues vivantes* mais voltada às especificidades locais seja realizada. No quadro abaixo (quadro 11), compilamos os principais textos oficiais relacionados às *langues vivantes* na França e, conseqüentemente, na Guiana Francesa no período de departamentalização.

<b>Quadro 11: Principais textos oficiais relacionados às <i>langues vivantes</i> publicados durante a departamentalização (1946-2015)</b>	
Circulaire du 13 juillet 1951	Objet : création de nouvelles sections dans les classes du deuxième cycle.  2°. sections C' et M' : ces sections ont pour objet d'assurer un plus large accès aux sciences expérimentales, et particulièrement aux sciences naturelles. Elles sont associées à l'enseignement d'une seule langue vivante.
Circulaire n° 65-240 du 9 juin 1965 organise les études et oriente les élèves des classes de seconde	Section A La section A impose aux élèves deux étages d'options dont les articulations sont représentées sur le schéma ci-dessous à partir de l'élément commun "langue vivante I" [...]  Voie 5. Cette voie nouvelle est destinée aux élèves à tournure d'esprit littéraire qui n'ont pas étudié le latin et ne connaissent qu'une seule langue vivante [...]

<sup>112</sup> Ambos os termos possuem tanto no Brasil quanto na França o mesmo emprego na Administração Pública. Segundo o portal oficial da *Administration française*, "la décentralisation est un processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à transférer des compétences administratives de l'État vers des entités (ou des collectivités) locales distinctes de lui" – (communes, départements, regiões, coletividades com *status* específico e *collectivités d'outre-mer*). Por outro lado, "a déconcentration est un processus d'aménagement de l'État unitaire qui consiste à implanter dans des circonscriptions locales administratives des autorités administratives représentant l'État : Ces autorités sont dépourvues de toute autonomie et de la personnalité morale. Aujourd'hui, sont des autorités déconcentrées : les préfets (départements, régions), les recteurs (académies), les maires (communes), etc.

	<p>Voies 6 et 7. Elles sont destinées aux élèves à tournure d'esprit littéraire qui n'ont pas étudié le latin mais ont déjà abordé l'étude de deux langues vivantes.</p> <p>Section C La section C propose aux élèves une option obligatoire entre l'enseignement du latin et celui d'une deuxième langue vivante.</p>
Décret n. 81-594 du 11 mai 1981 relatif aux sections internationales dans les écoles, collèges, lycées	<p>Art. 1<sup>er</sup> :</p> <p>Des sections internationales comportant au moins 50 p. 100 d'élèves français et au moins 25 p. 100 d'élèves étrangers peuvent être créées par arrêté du ministre de l'éducation [...]</p>
Circulaire n. 92-234 du 19 août 1992 - Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré.	L'objectif général de ce dispositif est d'offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières.
Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) 2001	Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) s'est imposé dans les pays européens comme un outil essentiel pour la création d'un espace éducatif européen dans le domaine des langues vivantes.
Arrêté du 12 mai 2003 "Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections 'langues régionales' des collèges et des lycées".	Les sections bilingues de langue régionale, les dispositifs bi-langues de continuité en classe de sixième et les enseignements d'initiation et de sensibilisation en classe de sixième sont par conséquent maintenus.
Circulaire rectorale du 16 juin 2003	L'enseignement simultané de deux langues vivantes étrangères prévu par circulaires ministérielles de rentrée depuis 2002 vise à rétablir l'équilibre au profit des langues moins diffusées, notamment de l'allemand. Mis en place au niveau académique depuis la rentrée 2002 et cadré par la circulaire rectorale du 16 juin 2003, il a constitué un levier pour la diversification de l'offre en langues. Il s'agit désormais d'harmoniser les dispositifs bilangues existants et à venir et de les positionner dans une logique inter-degré et inter-cycle. A ce jour, le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale de juin 2004 sur les dispositifs bilangues et la circulaire de rentrée 2009 sont les textes de référence pour la mise en œuvre de ces dispositifs.
Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école	<p>Article 9</p> <p>Après l'article L. 122-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 122-1-1 ainsi rédigé:</p> <p>“Art. L. 122-1-1. - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend: [...]; - la pratique d'au moins une langue vivante étrangère [...].</p>
Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 - art. 19 JORF 24 avril 2005	<p>Il est institué, dans chaque académie, une commission sur l'enseignement des langues, placée auprès du recteur.</p> <p>Celle-ci comprend des représentants de l'administration, des personnels et des usagers de l'éducation nationale, des représentants des collectivités territoriales concernées et des milieux économiques et professionnels. Cette commission est chargée de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues</p>

	avec les spécificités locales. Chaque année, la commission établit un bilan de l'enseignement et peut faire des propositions d'aménagement de la carte académique des langues.
Circulaire n°2006-093 du 31-5-2006 Enseignement des langues vivantes - Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères	La présente circulaire a pour objet de présenter le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères que le ministère met en place afin de répondre aux attentes maintes fois exprimées à cet égard ainsi qu'à l'objectif de maîtriser deux langues en plus de la langue maternelle fixé par l'Union européenne. Il s'agit de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux. Un enseignement rénové, dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et de privilégier l'apprentissage de l'oral, notamment au cours de la scolarité obligatoire.
Circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008 Préparation de la rentrée 2008	2.2. Assurer la continuité école-collège Une évaluation des connaissances et compétences des élèves tout au long de la scolarité obligatoire [...] La poursuite du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire doit continuer à s'étendre au CE1 et commencer, lorsque c'est possible, dès le CP. La mise en œuvre de cet enseignement implique une continuité avec le collège. Actuellement, les classes bilingues contribuent à répondre à cet objectif. Elles ont notamment permis aux élèves qui ne pouvaient bénéficier d'un enseignement d'anglais à l'école primaire de commencer cette langue dès la classe de sixième.
Circulaire n° 2010-008 du 29-1-2010 Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique	Le lycée général et technologique se donne pour ambition de former des citoyens capables de communiquer dans deux langues étrangères. L'élévation du niveau des élèves, en particulier de leurs capacités de compréhension et d'expression orales, doit être considérée par chacun comme une priorité nationale.
Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République	Article 39:  I. – [...]L'enseignement des langues vivantes étrangères “Art. L. 312-9-2.-Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. “Dans chaque académie peut être favorisé l'apprentissage des langues étrangères parlées dans les pays avec lesquels des accords de coopération régionale sont en vigueur. “Une continuité des apprentissages de langues vivantes étrangères doit être assurée entre le primaire et le collège. II.- Le I est applicable à compter de la rentrée scolaire 2015-2016.
Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015	Article 1 - Les articles D. 122-1 à D. 122-3 du code de l'éducation sont remplacés par les dispositions suivantes :  “Art. D. 122-1. - Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire : “1° les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps [...]”
Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 - Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales Carte des langues vivantes	La carte des langues permet d'impulser une politique linguistique cohérente et diversifiée. Elle conforte l'enseignement des quatre langues les plus enseignées (anglais, allemand, espagnol et italien) et encourage le développement des autres langues à plus faible diffusion dans notre système scolaire : arabe, chinois, grec

	moderne, hébreu, japonais, langues scandinaves, néerlandais, polonais, portugais, russe et turc. La carte des langues prend en compte l'enseignement des langues vivantes régionales [...] à l'école, au collège et au lycée.
--	--

Quadro 11: Elaborado pela autora com base nos estudos acadêmicos mencionados nesta seção, bem como nos textos regulamentares oficiais disponíveis na internet.

### 2.2.3 *Collectivité Territoriale de Guyane: uma abertura de política plurilíngue para langues vivantes et régionales*

Compreender a atualidade da política linguística na Guiana Francesa implica analisar o atual quadro jurídico-político para o ensino de línguas e como ele interage com a legislação vigente. Nesse sentido, os aspectos da descentralização política e da desconcentração administrativa se inter-relacionam abrindo possibilidades para uma política linguística sensível à realidade local. Além disso, devemos considerar que esses dois aspectos interagem com a legislação educacional recente, a qual:

(i) permite que o ensino de línguas seja realizado com base nas especificidades regionais e privilegie aquelas línguas para as quais haja acordos de cooperação regional em vigor;

(ii) prevê a elaboração plurianual da *cartes académique des langues*; e

(iii) prevê a composição de uma *comission de langue vivante étrangère e conseil académique de langue vivante régional* para subsidiar a elaboração da *cartes des langues*.

Como o momento da coletivização é ainda muito recente, não há significativas mudanças em relação à base legislativa que já foi apresentada na seção anterior. Na verdade, o atual momento representa muito mais uma oportunidade para discorrer a respeito do atual quadro político-jurídico a partir do qual a política linguística guianense será implementada do que para analisar alguma mudança já ocorrida. Sendo assim, buscamos concentrar esforços nesta seção em explicitar as condições de emergência de uma política linguística regional mais autônoma e adaptada às especificidades locais.

A mudança do estatuto da Guiana Francesa para *Collectivité Territoriale* é um importante fator de descentralização política capaz de favorecer a tomada de decisões locais. Na Constituição francesa (artigo 34, título XII), uma *collectivité territoriale* é uma estrutura administrativa, distinta da administração do Estado, que se encarrega dos interesses dos habitantes de um território, departamento ou *commune*. Para que esses interesses sejam efetivamente expressos democraticamente, cada *collectivité* possui uma

assembleia própria eleita pelos habitantes locais. Além disso, existem certas competências atribuídas a cada *collectivité* para que o serviço público delegado pelo Estado seja realizado de forma desconcentrada. A educação nacional é um serviço público nacional previsto nesse processo de desconcentração administrativa entre o Estado e as *collectivités*. De acordo com o *ministère de l'Éducation nationale* da França:

A educação é um serviço público nacional, cuja organização e funcionamento são fornecidos pelo Estado, sujeitos aos poderes atribuídos às autoridades locais para associá-los ao desenvolvimento deste serviço público. Desde os anos 80, o Estado iniciou uma descentralização do funcionamento das competências, o que reforça o peso das *collectivités territoriales*. A comuna, o departamento e a região participam do funcionamento da educação nacional<sup>113</sup> (*ministère de l'Éducation nationale*).

Abaixo, no quadro 12, são apresentadas as repartições de competências no domínio da educação, conforme publicado pelo *ministère de l'Éducation nationale* da França:

**Quadro 12: Repartição de competências entre les *collectivités territoriales* et l'État**

Domínio de competência	École	Collège	Lycée
<b>Ensino:</b> definição de programas	État	État	État
<b>Diplomas:</b> definição e expedição		État	État
<b>Investimentos</b> (construção, reconstrução) e funcionamento material	Commune	Département	Région
<b>Funcionamento pedagógico:</b> aquisição de material pedagógico	Commune	État	État
<b>Gestão de corpo docente:</b> recrutamento, formação e remuneração etc.	État	État	État
<b>Gestão de profissionais administrativos, técnicos, de saúde:</b> recrutamento, formação e remuneração etc.	État	État	État
<b>Gestão de profissionais <i>techniciens, ouvriers et de service</i> :</b> recrutamento, formação e remuneração etc.	Commune	Département	Région

**Quadro 12:** Reproduzido do portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/cid199/les-collectivites-territoriales.html>. Acesso em: 22 ago. 2019.

A principal importância – para a política linguística, especificamente – de a Guiana Francesa ser uma *collectivité* é a competência atribuída à assembleia regional de promover a cooperação regional (artigos L. 7153-1 a 7153-10), pois, como vimos, o *Code de l'éducation* prevê que, nas circunscrições acadêmicas, poderá ser favorecida a aprendizagem de línguas faladas, justamente em países onde existam acordos de

<sup>113</sup> No original: “L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public. Depuis les années 1980, l'État a engagé une opération de décentralisation des compétences qui renforce le poids des collectivités territoriales. La commune, le département et la région participent au fonctionnement de l'éducation nationale” (*ministère de l'Éducation nationale* da França).



cooperação em vigor. Nesse sentido, conforme previsto no artigo L. 7153-3, da *LOI n° 2011-884 du 27 juillet 2011 relative aux collectivités territoriales de Guyane et de Martinique*, a assembleia da Guiana Francesa pode, sob a delegação do Estado, negociar e assinar acordos com um ou mais Estados e territórios vizinhos da Guiana Francesa ou com organismos regionais.

Art. L. 7153-3. Dans les domaines de compétence de l'Etat, les autorités de la République peuvent délivrer pouvoir au président de l'assemblée de Guyane pour négocier et signer des accords avec un ou plusieurs Etats ou territoires situés au voisinage de la Guyane ou avec des organismes régionaux, y compris des organismes régionaux dépendant des institutions spécialisées des Nations unies. (LOI n° 2011-884 du 27 juillet 2011 relative aux collectivités territoriales de Guyane et de Martinique)

Desse modo, na vigência de um acordo de cooperação regional, e havendo interesse da *académie* em se aproveitar da permissão dada pelo *Code de l'éducation*, uma mudança substancial na política linguística em relação àquela adotada na França *metropolitaine* pode ocorrer. Mais que isso, a *académie* pode configurar uma política linguística *regional*, capaz de promover a diversidade linguística no âmbito do sistema escolar ou mesmo implementando novos dispositivos em favor de outras línguas regionais, minoritárias ou de *langues vivantes*. É importante destacarmos que, quando falamos do interesse da *académie* ou da *collectivité de Guyane*, estamos, na verdade, pressupondo que a participação dos atores de política pública se dê em espaços próprios de participação e mediante a mecanismos de representação previstos no desenho da política. Desse modo, os dois vetores de ganho de autonomia local, quais sejam, descentralização política e desconcentração administrativa, dotam a Guiana Francesa de espaços de participação e representação próprios, abrindo uma janela de oportunidade única para que uma política linguística mais autônoma seja implementada na Guiana Francesa. Essa autonomia será exercida por meio da elaboração da *Cartes des langues* pela *académie régionale*. A figura abaixo (figura 6) procura ilustrar essa dinâmica.

**Figura 6: Aspectos políticos de autonomia regional *versus* espaços de participação/representação**

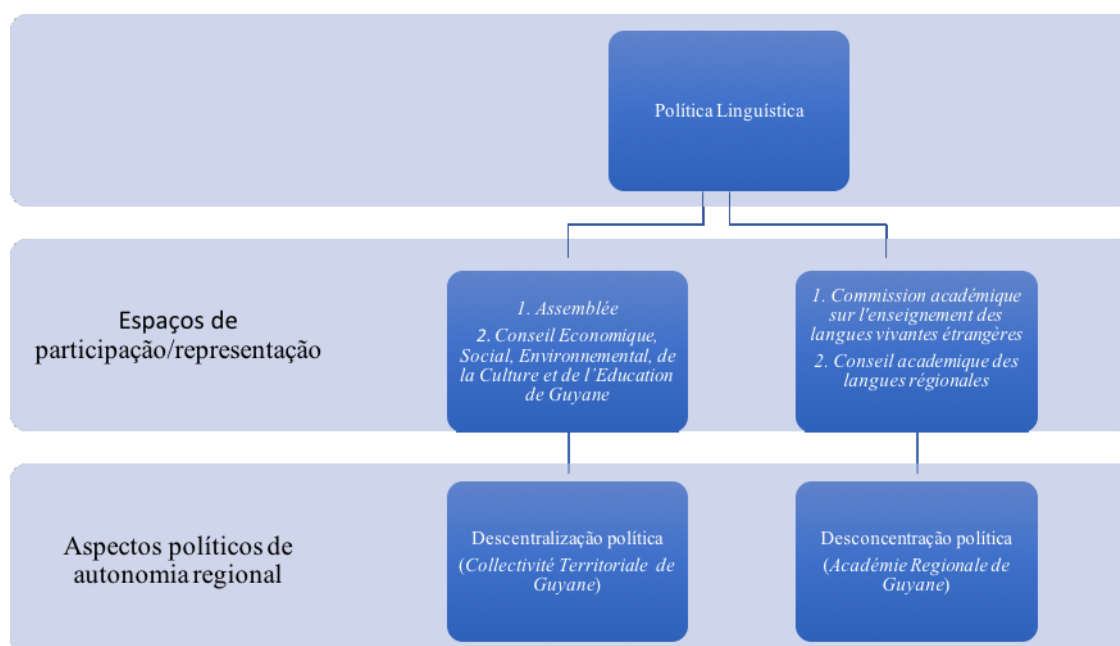


Figura 6: Elaborada pela autora.

A *carte de langues* é, portanto, o fator de confluência desses dois processos políticos de ganhos de autonomia regional. Trata-se de um dispositivo de política linguística concebido pela legislação francesa por meio da *circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015* com o intuito de operacionalizar e expressar a diversidade linguística no seio de cada *académie régionale*. De acordo com a *circulaire*, no “*niveau académique, la carte des langues permet aux recteurs d'académie de définir une politique en faveur des langues vivantes qui tiennent compte des orientations nationales et des spécificités locales*”. Sua elaboração deve ser plurianual, a partir de uma comissão formada especialmente para esse fim: a *commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères*, conforme disposto no artigo D312-24 do *Code de l'éducation*:

#### Article D312-24

Dans chaque académie, une commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères est placée auprès du recteur.

Cette commission est chargée de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales. Elle peut en outre être consultée par le recteur d'académie et émettre des vœux sur toute question relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'académie.

Chaque année la commission établit un bilan de l'enseignement et peut faire des propositions d'aménagement de la carte académique des langues.

NOTA : Décret n° 2009-627 du 6 juin 2009 article 1 : Les dispositions réglementaires instituant les commissions administratives à caractère consultatif dont la liste est annexée au présent décret sont prorogées pour une

durée de cinq ans (Conseil académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères).

Décret n° 2014-590 du 6 juin 2014 article 1 : Les commissions consultatives sont renouvelées pour une durée d'un an à compter du 8 juin 2014 (Commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères).

Conformément à l'annexe 1 du décret n° 2015-623 du 5 juin 2015, les Commissions académiques sur l'enseignement des langues vivantes étrangères sont renouvelées pour une durée de cinq ans à compter du 8 juin 2015 (8 juin 2020).

A composição dessa comissão possui uma formação diversificada e tripartite, contemplando desde representantes da administração da *academie*, docentes, discentes e pais e, por fim, representantes das *collectivités territoriales*, do *Conseil Economique, Social, Environnemental, de la Culture et de l'Education de Guyane*:

Article D312-25

Modifié par Décret n°2012-16 du 5 janvier 2012 - art. 7 (VD)

La commission sur l'enseignement des langues vivantes étrangères comprend:

1° Au titre de l'administration :

- a) Le recteur d'académie, président ;
- b) Un directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie ;
- c) Le directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres ou son représentant ;
- d) Deux inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux de langue vivante étrangère ;
- e) Un inspecteur chargé d'une circonscription du premier degré ;
- f) Un principal de collège et un proviseur de lycée ;

2° Au titre des personnels enseignants et des usagers :

- a) Un représentant des personnels enseignants des écoles publiques ;
- b) Deux représentants des personnels enseignants de langue vivante étrangère des établissements publics du second degré ;
- c) Un représentant des personnels enseignants de langue vivante étrangère des établissements d'enseignement privés ;
- d) Deux représentants des parents d'élèves de l'enseignement public ;
- e) Un représentant des parents d'élèves de l'enseignement privé ;
- f) Un représentant des lycéens ;

3° Au titre des représentants des collectivités territoriales et des milieux économiques et professionnels :

- a) Deux conseillers régionaux ;
- b) Deux conseillers généraux ;
- c) Deux maires ou conseillers municipaux ou représentants des établissements publics de coopération intercommunale ;
- d) Deux représentants du conseil économique et social de la région.

Há também a existência de um *conseil académique des langues régionales*. Esse conselho, segundo o *Code de l'Education*, “*veille au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes*

*d'enseignement. Il s'attache à favoriser l'ensemble des activités correspondantes*". Nesse sentido, participa de forma consultiva de todo o processo de implementação da política linguística para línguas regionais. Sua composição é também tripartite, prevendo a representação de diversos membros da administração da academia regional, dos estabelecimentos escolares e associações de pais de alunos e da *collectivité territoriale*.

Assim, tanto o *conseil académique des langues régionales* quanto a *commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères* devem ser compreendidos como importantes organismos de representação de interesses e de captação de demandas sociais relativas ao ensino de língua para a expressão do plurilinguismo na política linguística guianense. A atuação desses dois atores coletivos na elaboração da *cartes des langues* é um fator decisivo para que as ofertas de línguas no sistema de ensino expressem o multilinguismo societal. A existência e o funcionamento desses espaços são possíveis a partir da existência de uma *académie* na Guiana Francesa. Ademais, a Guiana Francesa se faz ainda mais representada no âmbito desses órgãos pelo fato de se revestir no estatuto de *collectivité*, visto que estão previstas vagas próprias para representantes nessa qualidade. Por fim, a representação dos pais de alunos em estabelecimentos escolares amplia a capilaridade desse processo de participação, tornando-o mais inclusivo e plural.

Diante disso, podemos afirmar que o atual quadro jurídico-político da Guiana Francesa significa oportunidades únicas para a conformação de uma política linguística regional. A análise da conjuntura atual deve levar em consideração também os espaços de participação e representação previstos no âmbito da dinâmica política local, colocando em perspectiva a atuação de atores sociais e coletivos. Por um lado, a descentralização política dotou o departamento da Guiana Francesa com uma assembleia regional com competência para propor e assinar acordos de cooperação com países vizinhos. Considerando que o *Code de l'Education*, em seu artigo L312-9-2, determina que cada *académie* pode favorecer o ensino de *langues vivantes* faladas nos países onde existam acordos de cooperação em vigor, a existência dessa assembleia é um fator que pode influenciar sobremaneira a implementação da política linguística na região.

Em paralelo, tem-se a existência do *Conseil Economique, Social, Environnemental, de la Culture et de l'Education de Guyane* (CESECEG). Esse conselho elege um membro para representar a *Collectivité Territoriale de Guyane* na

*Commission de langues vivantes étrangères*, que definirá a oferta de línguas em cada *académie régionale*. Como a Guiana Francesa possui uma *académie régionale*, podemos afirmar que os dois aspectos se inter-relacionam, possibilitando uma política linguística regional, capaz de expressar a heterogeneidade linguístico-cultural da região. Se, por um lado, os aspectos políticos e institucionais franqueiam a possibilidade de uma política linguística mais autônoma por parte da *Collectivité Territoriale de Guyane*, por outro, temos que considerar a participação de atores sociais nos espaços de participação da política. Obviamente, deve ser considerada a efetiva participação de atores e as diversas formas de representação no âmbito dessas interações, pois dependerá da correlação de forças e interesses em jogo a conformação de uma política em favor de uma ou outra língua.

Como exemplo de um modo para efetivar, na prática, essa autonomia regional em relação ao ensino de línguas, citamos duas iniciativas recentes, pós-coletivização. Essas iniciativas são, a nosso ver, exemplos de como a *Collectivité de Guyane* pode se aproveitar de seu novo estatuto, de sua *académie* própria e das oportunidades geradas pela atual legislação educativa francesa para conformar uma política linguística inovadora no âmbito de um acordo regional. Trata-se de uma política de mobilidade, cooperação educativa e relações internacionais, assinada em 20 de outubro de 2017, que viabilizou um programa de intercâmbio escolar entre a *académie de Guyane* e o Estado do Amapá e com o município de Oiapoque. De uma forma geral, o instrumento de convênio prevê um intercâmbio de estudantes de ambos os países, contemplando temas transversais relacionados à língua, história e literatura.

Uma segunda iniciativa que emergiu no quadro desse novo marco político-jurídico da Guiana Francesa diz respeito ao convênio de parceria entre a *académie de Guyane* e a Secretaria Estadual do Amapá, no âmbito do programa de cooperação territorial *Interreg Amazonie*, no qual o Brasil figura como Estado parceiro. Esse convênio, assinado em 25 de setembro de 2017, prevê compromissos mútuos entre o Amapá e a Guiana Francesa para a configuração de um projeto denominado *École de Frontière*. O projeto será financiado pelo fundo europeu de desenvolvimento regional *Interreg Amazonie* com a finalidade de viabilizar o intercâmbio entre os atores bilaterais de educação (professores e alunos), a fim de estabelecer uma reflexão sobre as adaptações pedagógicas que devem ser implementadas no ensino, em vista da influência preponderante do português do Brasil e o francês na região fronteira. Desse modo, um contexto particular de ensino tem emergido nos territórios da Guiana Francesa e do

Amapá, exigindo esforços da França e do Brasil no sentido de possibilitar formação de professores, intercâmbio de professores e alunos e criação de um site para partilha de materiais pedagógicos. Essa concertação de interesses locais, com base em um maior protagonismo guianense, inaugura uma nova fase da política linguística implementada na região que, embora seja ainda muito cedo para vaticinar quaisquer mudanças substanciais, significam sem dúvida uma maior permeabilidade de interesses da sociedade local.

O quadro 13, abaixo, sumariza o desenvolvimento das políticas linguísticas ao longo desses períodos que estudamos. Em que pese a utilização do quadro como forma de esquematizar o que fora discutido até aqui, em hipótese alguma queremos simplificar todos os processos políticos e sociais que contribuíram para o desenvolvimento desses eventos.

**Quadro 13: O desenvolvimento das políticas linguísticas na Guiana Francesa durante cinco séculos**

	Colonie française (século XVII -1945)	Département d’Outre Mer <sup>114</sup> (1946-2015)	Collectivité Territoriale de Guyane (2016-atual)
<b>Aspectos políticos</b>	Não dispõe de autonomia política e institucional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas as leis e os decretos em vigor na <i>France métropolitaine</i> passam a ser aplicados integralmente no <i>Département de Guyane</i>;</li> <li>- A Guiana Francesa passa a ter o mesmo estatuto jurídico que a França;</li> <li>- A população da Guiana Francesa adquire a nacionalidade francesa, com os mesmos direitos e deveres;</li> <li>- 1970: Criação da <i>Inspection académique de Guyane</i>;</li> <li>- 1973: Criação da <i>Académie des Antilles-Guyane</i>;</li> <li>- 1996: Criação da <i>Académie de Guyane</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispõe de autonomia administrativa e detém competências próprias;</li> <li>- Exerce o poder de decisão, por deliberação dentro de um conselho de representantes eleitos;</li> <li>- Tem competência para promover:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cooperação regional;</li> <li>2. Desenvolvimento econômico, social, sanitário, cultural e científico;</li> <li>3. Desenvolvimento do território.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Línguas presentes no ensino escolar guianense e seu status</b>	Francês – língua de instrução	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Francês: língua de escolarização;</li> <li>- <i>Créole guyanais</i>, línguas indígenas e hmong: línguas regionais e minoritárias;</li> <li>- Português, espanhol, holandês, inglês: <i>langues vivantes</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Francês: língua de escolarização;</li> <li>- <i>Créole guyanais</i>, línguas indígenas e hmong: línguas regionais e minoritárias;</li> <li>- Português, espanhol, holandês, inglês: <i>langues vivantes</i>.</li> </ul>
<b>Características da política linguística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino de uma única língua;</li> <li>- Alfabetização de filhos colonos;</li> <li>- Catequização de escravos; após a abolição, inicia-se a instrução de escravos;</li> <li>- Presença de “internatos” (<i>homes</i>) para instrução da população;</li> <li>- Ausência de políticas linguísticas oficiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transição: ensino declaradamente monolíngue para uma abertura ao plurilinguismo;</li> <li>- Há uma forte presença de uma política de <i>francisation</i>;</li> <li>- A partir da década de 70, abertura das primeiras escolas públicas na Guiana Francesa;</li> <li>- Com a aquisição da cidadania, ensino obrigatório de indígenas e businenges;</li> <li>- Predominância de políticas para o ensino do créole;</li> <li>- Ensino de <i>langues vivantes</i> na Guiana Francesa segue os moldes da França metropolitana;</li> <li>- Criação e implementação de dispositivos de política</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino de várias línguas;</li> <li>- Aperfeiçoamento e aprimoramento dos dispositivos de política linguística para <i>langues vivantes, régionales e minoritaires</i>;</li> <li>- Abertura e descentralização política;</li> <li>- Cooperações regionais.</li> </ul>

<sup>114</sup> Em 1946, a Assembleia Constituinte da República Francesa transformou as quatro mais antigas colônias da França (Martinica, Guadalupe, Iha da Reunião, Guiana Francesa) em *Départements d’Outre-Mer*, outra forma reconhecida, de descolonização, por integração. A Guiana Francesa e a Martinica trocaram esse estatuto em janeiro de 2016 para *Collectivité Territoriale*.

		linguística para <i>langues</i> vivantes, <i>régionales</i> e <i>minoritaires</i> .	
--	--	---	--

Quadro 13: Elaborado pela autora.

XXX

À guisa de conclusão deste capítulo, perguntamo-nos como um modelo monolíngue e nacionalista implantado na *France métropolitaine*, apesar da diversidade linguística constitutiva desse território, pode ser capaz de gerir línguas num espaço tão plurilíngue e pluricultural como o guianense. Essa indagação pode agora ser respondida sob essa dupla perspectiva: da descentralização política *versus* a desconcentração administrativa. A descentralização política confere à Guiana Francesa autonomia para promover a cooperação regional. Além disso, a *assemblée* da Guiana Francesa é consultada sobre projetos de lei e decretos, podendo ainda apresentar ao primeiro-ministro proposições de modificação ou adaptação de disposições legislativas ou regulamentares. Junto à *assemblée*, funciona também um *Conseil Economique, Social, Environnemental, de la Culture et de l'Éducation de Guyane* (CESECEG). Essas estruturas funcionam como captadoras de interesses sociais, uma vez que os membros são eleitos e podem influenciar em processos de tomada de decisão com base em processos de representação. Como visto, fazem-se presentes, inclusive, na *commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères*.

Por outro lado, a desconcentração administrativa confere à Guiana Francesa uma maior autonomia em termos de decisão sobre o ensino de línguas propriamente dito. Como visto, a definição de programas de ensino é competência do Estado, portanto, uma *académie* regional pode significar uma maior coerência de programas de ensino em face da realidade linguística local. Nesse aspecto, ressalta-se a elaboração e revisão da *carte de langues*, sob a responsabilidade da *commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Desse modo, a gestão de línguas no espaço guianense, por meio da política linguística francesa, deve levar em consideração esses dois fatores acima explicitados. O multilinguismo regional só pode ser expresso no interior do sistema escolar com base numa análise que leve em consideração a participação de atores da política atuando em favor ou desfavor de algumas línguas, sempre, é claro, dentro dos constrangimentos legais e institucionais a que estão submetidos. Aliás, a esse respeito também somos forçados a reconhecer que a participação popular em si não gera automaticamente a democratização do processo. Prover mecanismos estatais de maior



capilaridade na captação de demandas sociais e processar esses interesses sob uma dinâmica regulada pelo Estado pode não significar uma maior democratização da política, mas tão somente aquilo que é conveniente democratizar. O caso do inglês é um exemplo, visto que, na França *metropolitaine*, na Guiana Francesa, em Mayotte ou mesmo em Nova Caledônia, será sempre ensinado em qualquer nível de ensino, pois como determina a *circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015: Dès le CP, il convient de proposer un choix de langues vivantes étrangères autres que l'anglais*. Desse modo, mesmo que reconheçamos os avanços democráticos na política linguística ao longo dos anos, assumimos também que as análises aqui empreendidas são ainda insuficientes para qualquer conclusão de caráter mais abrangente. Fica, portanto, a ressalva de que a abertura política (descentralização e desconcentração políticas) e o envolvimento de atores sociais no desenho institucional, com base numa cadeia de representação, poderia servir também como mecanismo de atenuação de conflitos por parte do Estado e, com isso, regular uma oferta de línguas por meio da política pública.

No próximo capítulo, apresentamos a organização e o funcionamento do sistema de ensino francês e descrevemos como se insere o ensino do português na Guiana Francesa.

### CAPÍTULO 3 - O SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS E O ENSINO DO PORTUGUÊS NA GUIANA FRANCESA

Tendo traçado, no capítulo anterior, um panorama da história da Guiana Francesa e de suas políticas linguísticas, objetivamos, neste capítulo, apresentar o sistema educativo francês, destacando a sua estrutura, funcionamento e seus atores. Em seguida, buscamos discorrer sobre o ensino de línguas no contexto de ensino francês, ressaltando os objetivos fixados para cada faixa de ensino. Nessa seção, o termo *langue vivante* – historicamente empregado na França – ganhará destaque e será o fio condutor de toda a discussão empreendida. Por fim, discutimos o ensino de português no contexto escolar da Guiana Francesa.

#### 3.1. Sistema de ensino francês: organização e estrutura

A educação na França é fundamentada por princípios de liberdade de ensino, gratuidade, laicidade, obrigatoriedade escolar entre os 6 e 16 anos e neutralidade de opinião. É inspirada na Revolução de 1789, em leis aprovadas entre 1881 e 1889 e nas IV e V Repúblicas e na própria Constituição de 4 de outubro de 1958, que prevê: “*l’organisation de l’enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l’État*” (CONSTITUTION DU 04 OCTOBRE 1958).

Dados estatísticos trazidos pelo relatório *Reperès & Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019*, do *ministère de l’Education nationale*<sup>115</sup> da França evidenciam alguns esforços da França no âmbito da educação. No início do ano escolar de 2018, havia cerca de 15,7 milhões de alunos<sup>116</sup> na França metropolitana e nos departamentos ultramarinos franceses; o *ministère de l’Education nationale* da França contava com aproximadamente 1,2 milhão de funcionários, dos quais 76% correspondiam ao corpo docente; além disso, tinha uma média de 63 mil estabelecimentos de ensino. Outro número interessante: as salas de aula são compostas de 25 a 30 alunos, variando com a faixa de ensino. Ainda de acordo com o relatório, as

---

<sup>115</sup> Para maiores informações, cf. o relatório *Reperès & Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019* do *ministère de l’Education nationale* (FRANÇA, 2019).

<sup>116</sup> Segundo o relatório (2019), o número total da população estudantil compreende todos os alunos do *premier* e *second degrés*, aprendizes, estudantes universitários e não universitários, nos setores público e privado da França continental e dos departamentos estrangeiros.

despesas internas da educação chegaram a 149,9 bilhões de euros em 2016. A seguir, algumas informações sobre os níveis de ensino na educação francesa.

O sistema educacional francês compreende três *degrés*, compreendidos em ciclos para o *premier degré* e o *second degré*. O *premier degré* corresponde às faixas de ensino *préélémentaire* e *élémentaire*, oferecido em *écoles maternelles*, *élémentaires* e *primaires*. Essas faixas de ensino se desenvolvem em três ciclos:

- Ciclo 1 (primeiras aprendizagens) engloba as seguintes faixas de ensino: *petite section* (PS), *moyenne section* (MS) e *grande section* (GS);
- Ciclo 2 (aprendizagens fundamentais) engloba as seguintes faixas de ensino: *cours élémentaire première année* (CE1), *cours élémentaire deuxième année* (CE2), *cours préparatoire* (CP);
- Ciclo 3 (ciclo de consolidação) compreende as seguintes faixas de ensino: *cours moyen première année* (CM1); *cours moyen deuxième année* (CM2) e *sixième* (6e).

O *second degré* é ofertado em *collèges*, *lycées généraux et technologiques* ou *lycées professionnels*. A partir de 2016, a *sixième* conclui o ciclo de consolidação que começa no *premier degré*. Essas faixas de ensino se desenvolvem em quatro ciclos:

- Ciclo 4 (ciclo de aprofundamento) estende-se da *cinquième* (5e) à *troisième* (3e).
- Ciclo 5 (ciclo de determinação) corresponde à *seconde* (2nd). *Seconde générale et technologique*, *seconde brevets de technicien* e *seconde professionnel*.
- Ciclo 6 (ciclo terminal) estende-se da *première (1ère) générale, technologique, d'adaptation*, *Brevets de technicien, professionnelle* até o *Terminale* (T) *générale, technologique, d'adaptation, Brevets de technicien, professionnelle*.

A seguir, no quadro 14, apresentamos a organização do sistema escolar francês:

Quadro 14: Organização do sistema de ensino francês				
Nível de ensino		Ciclo	État	Opção de LVE
École maternelle	<i>Petite section</i>	<i>Cycle 1</i> <i>Apprentissages premiers</i>	3	
	<i>Moyenne section</i>		4	
	<i>Grande section</i>		5	
École élémentaire	<i>Cours préparatoire</i>	<i>Cycle 2</i> <i>Apprentissages fondamentaux</i>	6	LV1
	<i>Cours élémentaire 1</i>		7	LV1
	<i>Cours élémentaire 2</i>	<i>Cycle 3</i> <i>Consolidation</i>	8	LV1
	<i>Cours moyen 1</i>		9	LV1
	<i>Cours moyen 2</i>		10	LV1
Collège	<i>Sixième</i>	<i>Cycle 4</i> <i>Approfondissements</i>	11	LV1, LV2
	<i>Cinquième</i>		12	LV1, LV2
	<i>Quatrième</i>		13	LV1, LV2
	<i>Troisième</i>		14	LV1, LV2
Lycée	<i>Seconde</i>	<i>Cycle de détermination</i>	15	LV1, LV2, LV3
	<i>Première</i>	<i>Cycle terminal</i>	16	LV1, LV2, LV3
	<i>Terminale</i>		17	LV1, LV2, LV3

Quadro 14: Elaborado a partir de dados retirados do documento oficial intitulado *Reperès & Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019* (FRANÇA, 2019).

A carga horária escolar é determinada de acordo com a faixa de ensino. Na *école primaire*, subdividida em *écoles maternelles* e *élémentaires*, é de 24 horas de ensino, incluindo atividades educacionais complementares para ajudar os alunos que têm dificuldades de aprendizagem (acompanhamento individual ou coletivo) e para a criação de atividades planejadas pelo projeto da escola. De acordo com o *ministère de l'Éducation nationale*, a carga horária obrigatória do *collège* é de 26 horas semanais, sendo que os ensinamentos complementares e os acompanhamentos individuais representam três horas na 6e (ciclo 3) e quatro horas na 5e, 4e, 3e (ciclo 4).

## 3.2 Principais atores e instâncias administrativas do sistema educacional

### 3.2.1 *Ministère de l'Éducation nationale*

O *ministère de l'Éducation nationale* coordena o sistema educativo francês. A *Éducation nationale* compreende o(s) ministro(s) encarregado(s) da educação nacional, do ensino superior e da pesquisa. A principal função do ministro da Educação na França é implementar uma política governamental para o desenvolvimento do ensino *préélémentaire*, *élémentaire* e *secondaire*. Os principais membros do *ministère* são: 1.

Diretores-gerais; 2. Chefes de departamentos, diretores adjuntos e assistente de ensino; 3. Adidos administrativos da educação nacional e do ensino superior; 4. Secretários administrativos; 5. Assistentes administrativos.

### 3.2.2 *Régions académiques, académies e services départementaux de l'Éducation nationale*<sup>117</sup>

A administração da educação nacional está presente em cada região e em cada departamento da França, ou seja, trata-se dos serviços descentralizados do *ministère de l'Éducation nationale*. Segundo o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale*,<sup>118</sup> tais serviços se dividem em: 17 *régions académiques*, 30 *académies* e 97 *directions des services départementaux de l'Éducation nationale*. A França é dividida em 26 *académies* (na França metropolitana) e 4 *académies* (nos departamentos ultramarinos franceses). Mayotte e as *collectivités d'Outre-mer* têm uma vice-reitoria ou serviços da Educação Nacional.

Ainda conforme o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França, as *régions académiques*, instituídas em 2016, têm o objetivo de estabelecer coerência das políticas educativas regionais, em especial nas questões que dizem respeito à coordenação com a região ou o *préfet* da região. Em cada *région académique*, é nomeado um *recteur* da *région académique*. Nas *régions académiques* que possuem várias *académies*, o *recteur* da *région académique* é nomeado entre os *recteurs da académie*. Ele possui poderes próprios e, em *régions* que comportam várias *académies*, atua como interlocutor entre o *conseil régional* e o *préfet de région*. Sua função é garantir a unidade e a coerência entre o Estado nos domínios de competência partilhados com a *collectivité régionale* ou com o *préfet de région*.

A representação do ministério da Educação no seio da *académie* é feita pela figura do *recteur*, nomeado por decreto pelo presidente da República em conselho ministerial. O *recteur* exerce missões relativas ao conteúdo e à organização da ação

<sup>117</sup> Para saber mais a respeito das funções dos diferentes *acteurs académiques* (*recteur*, *inspecteur*) consultar o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale*, cf. a rubrica *Régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale*, no portal eletrônico oficial. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid3/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

<sup>118</sup> Para mais informações, conferir o portal eletrônico oficial. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

educativa e representa, na *académie* e nos *départements* que a constituem, o ministro encarregado da *Education nationale*. Ele é responsável pela totalidade do serviço público da educação na *académie*, desde a *maternelle* à *université*, e exerce também competência nos domínios do ensino privado “*sous contrat*”. Podemos observar, a seguir, as principais missões do *recteur* da *académie*:

- veiller à l'application de toutes les dispositions législatives et réglementaires se rapportant à l'Éducation nationale;
- définir la stratégie académique d'application de la politique éducative nationale;
- assurer la gestion des personnels et des établissements;
- développer des relations avec les autres services de l'État intervenant dans l'académie, les milieux politiques, économiques, socio-professionnels et notamment avec les collectivités territoriales;
- mettre en œuvre le programme régional de formation conduit par le conseil régional;
- rendre compte au ministre du fonctionnement du service public de l'éducation nationale dans l'académie qu'il dirige.<sup>119</sup>

Além do *recteur*, outra figura é igualmente importante na implementação de estratégias no interior de uma *académie* na esfera departamental: o *inspecteur d'académie*, ou seja, *directeur académique des services de l'Éducation nationale*. Nomeado por decreto do presidente da República, o *inspecteur d'académie* é um dos *adjoints* do *recteur* e seu representante na escala departamental. A seguir, as funções do *inspecteur d'académie* descritas no portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale*:

- dirige les services départementaux de l'Éducation nationale du département dans lequel il est nommé et représente le recteur dans ce département;
- participe à la définition d'ensemble de la stratégie académique qui met en œuvre la politique éducative et pédagogique relative aux enseignements primaires et secondaires arrêtée par le ministre chargé de l'éducation;
- met en œuvre, sous l'autorité du recteur d'académie, la stratégie académique organisant l'action éducatrice dans les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale de son département;
- peut se voir confier, également, la responsabilité de services interdépartementaux ou en charge de la mutualisation.<sup>120</sup>

O *inspecteur d'académie* junto ao *recteur* busca aplicar a *stratégie académique* e estabelece o conjunto de atos relativos aos assuntos de sua responsabilidade no que diz

<sup>119</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html>>. Acesso em 28 out. 2019.

<sup>120</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html>>. Acesso em 28 out. 2019.

respeito à execução de política linguística relativa ao ensino do *primaire* e *secondaire* bem como os seus estabelecimentos de ensino e os profissionais que ali atuam.

### 3.3 Principais atores nas *écoles*, *collèges* e *lycées*<sup>121</sup>

As *écoles primaires* e *établissements scolaires* (*collèges*, *lycées*, *écoles* regionais do *premier degré* e estabelecimentos regionais de ensino adaptado) são os principais pontos de contato entre o *ministère de l'Éducation nationale* da França e as famílias. Nas *écoles primaires*, os *directeurs des écoles* exercem responsabilidades administrativas, pedagógicas e representam a instituição na cidade e para os pais de alunos. Outro ator importante nas *écoles primaires* e nos *établissements scolaires* é o *professeur*. Podemos observar, abaixo, a função do professor nas *écoles*:

**De la petite section de maternelle au CM2**, le professeur des écoles apprend aux élèves à lire, à écrire, à compter, mais son rôle ne se limite pas à cela. Il engage les élèves dans la construction de leurs parcours éducatif et scolaire. En ayant à cœur de créer un rapport positif à la classe et à l'apprentissage, il permet aux élèves de s'approprier les savoirs fondamentaux et éveille chez eux l'intérêt pour le monde qui les entoure. Certains d'entre eux sont spécialisés dans la réponse aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves (grande difficulté, handicap, etc.)<sup>122</sup>

Nos estabelecimentos escolares, o *chef d'établissement* dirige o estabelecimento e preside o *conseil d'administration*, exercendo, ao mesmo tempo, a função de gestor no estabelecimento e sendo representante do Estado. Ele tem autoridade sobre todo o pessoal colocado à sua disposição. Os *chefs d'établissement* são recrutados por concurso após cinco anos de prática no serviço público, por *liste d'aptitude* ou por *détachement*. Seguem, abaixo, as missões do *chef d'établissement*:

- Il exécute le budget et rend compte de sa gestion devant le conseil d'administration.
- Il a la capacité de prendre la responsabilité de mesures graves (fermeture de l'établissement, suspension des enseignements) si nécessaire.

<sup>121</sup> Para saber mais a respeito dos principais atores na *école*, *collège*, *lycée*, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* na rubrica *Les acteurs à l'école, au collège et au lycée: Les parents d'élèves*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>>. Acesso em: 28 out. 2020.

<sup>122</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les acteurs du système éducatif: Les acteurs à l'école, au collège et au lycée*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid220/a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>>. Acesso em: 28 out. 2018.

- Le chef d'établissement veille au bon déroulement des enseignements, de l'orientation et du contrôle de connaissances des élèves.<sup>123</sup>

De acordo com as informações disponíveis no portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale*, os *enseignants* têm um papel central nos *établissements scolaires*, desenvolvendo os conhecimentos e habilidades dos alunos, incluindo o pensamento crítico, e os acompanhando nas futuras escolhas de orientação e na descoberta profissional. As missões confiadas aos *enseignants (collège e lycée)* podem ser divididas em três vertentes:

- a **mission d'enseignement** (heures devant élèves);
- les **missions liées au service d'enseignement** : temps de préparation et de recherche nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement, activités de suivi, d'évaluation et d'aide à l'orientation des élèves inhérentes à la mission d'enseignement, travail en équipe pédagogique ou pluri-professionnelle, relations avec les parents d'élèves;
- les **missions complémentaires** exercées par certains enseignants, à travers des responsabilités particulières pour mener des actions pédagogiques dans l'intérêt des élèves. Ces missions peuvent être exercées au niveau d'un établissement ou au niveau académique.<sup>124</sup>

Os *personnels d'inspection* atuam tanto nas *écoles primaires* quanto nos *établissements scolaires*. Nas primeiras, os *inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN)* são recrutados por concurso ou de acordo com suas aptidões, dentro de quatro especialidades: professor do *premier degré*, informação ou orientação, ensino técnico ou ensino geral. Os *inspecteurs de l'Éducation nationale* do *premier degré* e os *inspecteurs de l'Éducation nationale*, informação e orientação atuam em contexto de *circonscription*; os demais, no âmbito da *académie*. Eles possuem quatro missões:

- le pilotage du système éducatif;
- l'évaluation des enseignements et des établissements;
- l'inspection des personnels enseignants et la contribution au management de ces personnels;
- la conception, la conduite ou l'évaluation du dispositif de formation des personnels.<sup>125</sup>

<sup>123</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les acteurs du système éducatif: Les acteurs à l'école, au collège et au lycée*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid220/a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

<sup>124</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Devenir enseignant*. Disponível em: <<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33959/decouvrir-le-metier.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

<sup>125</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les métiers de l'éducation nationale: Être inspecteur de l'Éducation nationale (IEN)*. Disponível em: <[http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html#Les\\_missions\\_des\\_inspecteurs\\_de\\_l\\_Education\\_nationale](http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html#Les_missions_des_inspecteurs_de_l_Education_nationale)>. Acesso em 28 out. 2019.



Já nos *établissements scolaires*, os *personnels d'inspection* exercem funções de controle e de acompanhamento pedagógico no âmbito da *académie*. Trata-se dos (1) *inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR)*; (2) *inspecteurs de l'Éducation nationale de l'enseignement technique*. Suas principais funções são:

- **l'inspection et le conseil auprès des enseignants**. Ils évaluent le travail des personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans les écoles, les collèges et les lycées;
- la **participation aux actions de formation des enseignants et à l'organisation** des examens, inspection, conseil, formation, participation au recrutement et à la gestion des personnels de formation;
- **l'impulsion de la politique éducative** définie par le ministre;
- La **participation à l'évaluation** du système et de la qualité de l'enseignement.<sup>126</sup>

Os *inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR)*, em específico, podem atuar tanto no nível local, na avaliação e inspeção de professores e outros profissionais educacionais, quanto no nível global, no aconselhamento de *chefs d'établissement* ou, ainda, exercer missões particulares demandadas pelo *recteur* da *académie*. Vejamos, a seguir, a descrição detalhada de suas funções:

- **veillent à la mise en œuvre de la politique éducative** dans les classes et les établissements scolaires;
- **évaluent** le travail des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des établissements du second degré et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative;
- **inspectent** les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des établissements du second degré auxquels ils apportent des conseils personnalisés tout au long de leur parcours professionnel et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement;
- **participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales**, continues et par alternance des personnels de l'Éducation nationale, en lien avec l'université;
- peuvent se voir confier des **missions particulières**, par le recteur d'académie, pour une durée déterminée, dans le cadre départemental ou académique;
- peuvent **conseiller les chefs d'établissement** à la demande du recteur;
- assurent des **missions d'expertise** dans ces différents domaines ainsi que pour l'orientation des élèves, les examens, la gestion des personnels éducatifs et dans le choix des équipements pédagogiques, notamment en participant aux travaux de groupes d'experts menés par l'inspection générale ou l'administration centrale du ministère.<sup>127</sup>

<sup>126</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les personnels d'inspection: Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA-IPR)*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid49942/inspecteur-d-academie-inspecteur-pedagogique-regional-ia-ipr.html>>. Acesso em 28 out. 2019.

<sup>127</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Être inspecteur d'académie (IA) et être inspecteur pédagogique régional (IPR)*. Disponível em:

### 3.3.1 Associação de pais<sup>128</sup>

O papel e o lugar dos pais na escola são reconhecidos e seus direitos são assegurados no *Code de l'éducation* francês, sendo garantido o diálogo entre esses, os professores e outros funcionários de cada escola. Os representantes dos pais participam do *Conseil d'école* no *premier degré* e nos *Conseils de Classe et d'Administration* no *second degré*. O objetivo da participação dos pais dos estudantes é que estes se envolvam totalmente na vida da *école* e do estabelecimento, integrando-se, por meio dos seus representantes, aos *conseils d'école* e aos vários órgãos da *école*.

Segundo o *ministère de l'Éducation nationale* da França, as associações de pais de alunos têm o direito de: 1. Informar, comunicar; ter condições materiais para mostrar o seu trabalho e propor ações (caixas de correio, cartazes); 2. Divulgar documentos para divulgar suas ações de intervenção; 3. Intervir no *conseil académique* e no *conseil départemental de l'éducation nationale* em todas as escolas e todos os estabelecimentos de ensino públicos para as organizações representadas no conselho superior de educação.

As eleições dos representantes dos pais são realizadas, o mais tardar, antes do final da sétima semana do ano letivo. As datas são especificadas anualmente por um memorando. No *premier degré*, as eleições são presididas e organizadas pelo *directeur de l'école*. No *second degré*, é o *chef d'établissement* quem é responsável pela organização das eleições. O direito de voto é concedido a todos os pais que possuam crianças em fase de escolarização na *école maternelle*, na *école élémentaire*, no *collège* e no *lycée*, incluindo os pais de nacionalidade estrangeira.

---

<<http://www.education.gouv.fr/cid1139/inspecteur-academie-inspecteur-pedagogique-regional.html>>. Acesso em 28 out. 2019.

<sup>128</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França, na rubrica *Les acteurs du système éducatif: parents des élèves*. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

### 3.3.2 *Les structures de consultation*<sup>129</sup>

Segundo o *ministère de l'Éducation nationale* da França, diferentes estruturas são encarregadas de dar seus pareceres a fim de orientar as instâncias de decisão. Estas estruturas de *consultation* existem em nível nacional, *académique* e departamental. No nível nacional, o *Conseil supérieur d'éducation* (CSE) é presidido pelo *ministre* responsável pela *Éducation nationale* ou por seu representante. É composto por representantes de professores, professores-pesquisadores, outros funcionários, pais, estudantes do ensino médio, autoridades locais e associações. Esse conselho, de natureza consultiva, emite opinião sobre: os objetivos e o funcionamento do serviço público de educação, os programas de ensino, os exames, a entrega de diploma e todas as questões que dizem respeito ao ensino educacional. Ainda no nível nacional, o *conseil national de la vie lycéenne* (CNVL) inclui 30 representantes de estudantes de *lycée* eleitos do *conseil académique de la vie lycéenne* e os três representantes eleitos do CSE. Seu intuito é permitir não somente que os representantes dos estudantes estejam informados dos assuntos relacionados à educação, mas promover um diálogo entre tais representantes e o *ministère* encarregado da *éducation nationale*.

Conforme o *ministère de l'Éducation nationale* da França, no nível da *académie*, o *Conseil académique de la vie lycéenne* (CAVL) se destaca. Criado pelo *Décret* no 91-916 de 16 setembro de 1991, o CAVL é composto por 20 representantes de estudantes de *lycées* e 20 representantes da administração, autoridades locais e pais de alunos. Cada *académie* possui o seu CAVL. Esse conselho se reúne, no mínimo, três vezes ao ano, para discutir as questões relacionadas com a vida escolar e o trabalho escolar em *lycées* e *établissements régionaux d'enseignement adapté*. Outro conselho importante, no âmbito da *académie*, é o *Conseil académique de l'éducation nationale* (CAEN), composto por 72 membros: um terço dos representantes eleitos, um terço dos representantes de funcionários, um terço dos representantes dos “usuários” (pais, estudantes, sindicatos etc.). É presidido pelo *préfet da região* ou pelo presidente do *Conseil régional*. O CAEN pode ser consultado e emitir opinião sobre qualquer questão

---

<sup>129</sup> Importante sublinhar que o *ministère de l'Éducation nationale* não usa o termo conselhos consultivos e deliberativos para distinguir os dois conjuntos de órgãos e conselhos que atuam na condução da política linguística francesa, mas sim os termos *structures de consultation* e *structures concertation*. Estas últimas, carregam o designativo *concertation* porque além de deterem poder de decisão também promovem reuniões para concertação de interesses entre os diferentes atores. Para saber mais a respeito da participação dos conselhos consultivos, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* na rubrica *Les acteurs du système éducatif : les structures de consultation*: Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid228/les-structures-de-consultation.html>>.

relacionada à organização e funcionamento do serviço educacional público na *académie*. Ele examina o esquema de previsão para o ensino secundário, o programa de investimento, subvenções de funcionamento de *lycées*, educação continuada de adultos e ensino superior.

No nível departamental, podemos ressaltar o *Conseil départemental de l'éducation nationale* (CDEN), consultado para toda questão relativa à organização e ao funcionamento do serviço público no departamento. O CDEN é composto pelas *collectivités locales*, por funcionários dos estabelecimentos de ensino e de formação e usuários (pais de alunos, associações).

### 3.3.3 *Les structures de concertation*<sup>130</sup>

Conforme o *ministère de l'Éducation nationale* da França, diferentes estruturas permitem que atores e parceiros da *Éducation nationale* se encontrem. Algumas delas têm poder de decisão. No âmbito *régional* e *académique*, o *conseil académique de l'éducation nationale*, além de ser consultivo, é também um conselho deliberativo e decide diferentes questões sobre a organização na educação.

Le conseil des maîtres de l'école est composé du directeur, président; de l'ensemble des maîtres affectés à l'école, des maîtres remplaçants exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil et des membres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école. Il se réunit au moins une fois par trimestre, en dehors de l'horaire d'enseignement dû aux élèves et chaque fois que le président le juge utile ou que la moitié de ses membres en fait la demande.

Le conseil des maîtres donne son avis sur l'organisation du service et sur tous les problèmes concernant la vie de l'école.<sup>131</sup>

No âmbito da *école*, há várias estruturas deliberativas que permitem membros da comunidade escolar decidirem sobre questões relacionadas ao ensino. O *conseil de maître nas écoles* é constituído pelo diretor da *école* e uma equipe de professores, decide sobre a organização do serviço e sobre todos os problemas relativos à vida da *école*. Já o *conseil des maîtres de cycle*, composto por membros pedagógicos da *école*,

<sup>130</sup> Para saber mais a respeito dos conselhos deliberativos, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les acteurs du système éducatif: les structures de concertation*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

<sup>131</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les acteurs du système éducatif: Les structures de concertation*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

analisa a progressão de crianças na aquisição de várias habilidades definidas para este ciclo e formula as questões sobre a transição dos alunos de um ciclo para outro ou a sua retenção no ciclo. Por fim, o *conseil d'école* é composto pelo diretor da *école*, o *préfet* ou seu representante, um conselheiro municipal, professores da *école* e professores substitutos e um dos membros do *réseau d'aides spécialisées intervenant*, representantes dos pais de alunos e o representante do departamento de educação. O inspetor nacional de educação do distrito participa das reuniões. As competências desse *conseil* são as seguintes:

- vote le règlement intérieur de l'école;
- élabore le projet d'organisation de la semaine scolaire;
- dans le cadre de l'élaboration du projet d'école à laquelle il est associé, donne tous avis et présente toutes les suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur toutes les questions intéressant la vie de l'école (dont les conditions de bonne intégration d'enfants handicapés, les activités périscolaires, la restauration scolaire, les actions pédagogiques, l'utilisation des moyens alloués à l'école);
- donne son accord sur l'organisation d'activités complémentaires éducatives, sportives et culturelles, etc.<sup>132</sup>

Diferentes conselhos atuam em *établissements*, *collèges* e *lycées*. Um conselho particularmente importante é o *Conseil de classe*, composto pelo *chef d'établissement*, professores, *conseiller principal*, *conseiller d'éducation*, dois representantes de alunos, dois representantes de pais de alunos, o médico da escola, o assistente social e o enfermeiro. Presidido pelo *chef d'établissement* ou pelo seu representante, o *Conseil de classe* se reúne, no mínimo, uma vez por ano para examinar as questões pedagógicas concernentes à vida na sala de aula e, principalmente, às modalidades de organização do trabalho individual de alunos.

Outro importante conselho presente em *collèges* e *lycées* é o *conseil d'administration*, conselho deliberativo composto pelo *chef d'établissement* (o presidente do conselho), o *chef d'établissement adjoint*, *adjoint gestionnaire*, o *conseiller principal d'éducation*, o diretor adjunto encarregado da *section d'éducation spécialisée* nos *collèges*, o *chef des travaux* nos *lycées*, um representante da *collectivité*, três representantes do município, uma ou duas *personnalités qualifiées*, funcionários eleitos, representantes eleitos de pais de alunos e alunos. Como órgão deliberativo da instituição, o *Conseil d'administration*:

---

<sup>132</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation Nationale* da França na rubrica *Les acteurs du système éducatif: Les structures de concertation*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

- fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements;
- adopte le projet d'établissement et approuve le contrat d'objectif, le règlement intérieur de l'établissement, le budget et le compte financier de l'établissement le règlement intérieur de l'établissement, son budget;
- délibère chaque année sur le rapport relatif au fonctionnement pédagogique de l'établissement et à ses conditions matérielles de fonctionnement.<sup>133</sup>

Por sua vez, a *commission permanent nos collèges e lycées* é composta pelo *chef d'établissement, chef d'établissement adjoint, adjoint gestionnaire*, um representante da *collectivité territoriale*, funcionários eleitos, representantes eleitos de pais de alunos. Esta *comission permanent* instrui as questões submetidas ao exame do *conseil d'administration*.

Esses são, em suma, os principais atores que participam da condução da política linguística estatal francesa. Evidentemente que, para a conformação de uma política linguística em determinada área temática (ensino de *langue vivante*, ensino do francês, ensino de *langue et cultures régionales*, por exemplo), região (território europeu da França, regiões *d'outre-mer*, região de fronteiras etc.), nível de ensino (*école, collège e lycée*), público-alvo etc., outros atores irão participar, seja em nível nacional, departamental ou na *collectivité*. Abaixo, na figura 7, em um esforço de síntese, de forma não exaustiva, reunimos alguns atores, a fim de evidenciar as possíveis interações na trama de agentes envolvidos.

---

<sup>133</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *Les acteurs du système éducatif: Les structures de concertation*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

**Figura 7: Diagrama de atores e interações**



Figura 7: Elaborada pela autora.

Imaginando uma situação hipotética de implementação de um dispositivo de política linguística regional qualquer (*classe bilangue*, *section internationale*, *intervenant en langue maternelle* – ILM ou uma *école de frontière*) na Guiana Francesa, temos quatro esferas de atores em interação: em verde, estão as estruturas de *consultation e concertation* do *ministère de l'Éducation nationale*; em rosa, estão as estruturas regionais da *collectivité de Guyane* (destaque para a *académie* como representante do *ministère de l'Éducation nationale* e a *assemblée de Guyane* como órgão de deliberação política); em azul, os atores da escola (pais, alunos, profissionais da educação, professores e conselhos escolares); e, em laranja, atores da sociedade civil (representantes da *collectivité*, professores-pesquisadores – *enseignants-chercheurs* – e

representantes da *commune*). As linhas representam o conjunto de interações possíveis entre os atores, que pode se dar, por exemplo:

- na forma de participação em conselhos: *professeurs, élèves e personnels* participam dos conselhos escolares em seus respectivos estabelecimentos (*Conseil d'école* ou *Conseil d'administration*) para, por exemplo, deliberar sobre a implementação do dispositivo ILM ou sobre a abertura de uma *classe bilangue*, na *école* e no *collège*, respectivamente. *Représentants de la Collectivité* e *parents des élèves* participam do *Conseil d'école* e *Conseil d'administration*. Esses atores também participam de conselhos no nível nacional e *académique*;
- na forma de interação entre conselhos e entre órgãos: os conselhos previstos nas estruturas de *consultation* e *concertation* do *ministère de l'Éducation nationale* podem participar da formulação e implementação de um *projet d'école de frontière*, articulando discussões com as regionais da *collectivité de Guyane*, por exemplo.

As interações são possíveis de serem pensadas, como já dito, no âmbito do desenho institucional das políticas, mesmo porque essa é uma condição democrática das sociedades modernas: a participação popular. Mas nunca podemos limitar essas interações à institucionalidade dada. Portanto, é nesse complexo de interações, possíveis e imprevisíveis, que as políticas linguísticas surgem, passam a ter existência e se modificam, quer seja no âmbito de formalidade (oficialidade estatal), quer seja no âmbito da informalidade da política.

### 3.4 O ensino de línguas na França

A expansão de uma língua qualquer em um território pode ocorrer de inúmeras formas: práticas linguísticas dos falantes, ações da sociedade civil, ações de política linguística exterior que promovem as línguas e as culturas de origem, a política linguística do território de acolhimento, buscando promover o multilinguismo dentro do contexto educativo, dentre outras. Nesse sentido, estudar a política linguística para o português em um país que não tem o português como língua oficial, com um contexto político-jurídico-legislativo específico, impõe-nos dificuldades acerca da melhor



terminologia a ser empregada. Não se trata de optar pela “melhor” nomenclatura ou conceituação, mas sim estudar a política linguística para o português sob a concepção peculiar que uma sociedade possui da língua naquele espaço. Portanto, o emprego do termo não é aleatório, tendo em vista que ele abarca todo o conjunto de crenças, valores e concepções que reflete, de uma maneira ou outra, as políticas em jogo, a visão de língua e a perspectiva de ensino, como veremos adiante.

Ora, se queremos estudar o ensino do português na França, parece-nos imprescindível vestir as lentes pelas quais essa língua é concebida. Sendo a Guiana Francesa parte do território francês, e uma vez que nosso estudo é conduzido sob a égide de toda legislação francesa, preferimos adotar o termo *langue vivante étrangère* (LVE) para estudar as políticas linguísticas para o ensino do português na Guiana Francesa. Ao adotarmos uma abordagem êmica<sup>134</sup> do fenômeno linguístico observado, buscamos descrever categorias e valores internos próprios ao contexto em estudo, tomados segundo a lógica e coerência com que aí se apresentam. Dessa forma, evitaremos interpretar o fato (o ensino da língua portuguesa) de forma ética, segundo nossa própria ideologia e cultura.

Esta seção é dividida em dois tópicos: no primeiro, buscamos explicitar e definir o termo *langue vivante*, empregado para o ensino de línguas no contexto educacional francês; no segundo, procuramos evidenciar como o ensino de línguas é estabelecido no sistema de ensino francês, em suas diferentes faixas de ensino.

### 3.4.1. *Langue vivante*

Procuramos, nesta seção, explorar o termo *langue vivante étrangère* (doravante LVE): a origem do conceito, as diferentes definições atreladas a esse termo e os objetivos do ensino de *langue vivante*. Para tanto, é preciso revisitar brevemente a história das metodologias de línguas e observar os diferentes fatores envolvidos no ensino de LV. Para abordar essas questões, recorreremos ao livro *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, de Christian Puren, publicado em 1988, e

---

<sup>134</sup> Segundo Rosa e Orey (2013, p. 867), “os termos êmico e ético são utilizados para representar uma analogia entre os observadores de dentro (insiders) e os observadores de fora (outsiders) (CAMPOS, 2002). A abordagem ética refere-se à interpretação dos aspectos de outra cultura a partir das categorias de análise daqueles que a observa. A abordagem êmica procura compreender uma determinada cultura com base nos referenciais adotados pelos membros dessa cultura. Em outras palavras, ética é a visão do eu em direção ao outro enquanto que êmica é a visão do eu em direção ao nosso” (ROSA, OREY, 2013, p. 867).

ao artigo *L'enseignement scolaire de langues étrangères en France au XIX siècle ou la naissance d'une discipline*, publicado pelo mesmo autor em 1989.

Na França, o termo *langue vivante* se origina em oposição ao *langue morte*, termo que passou a designar o ensino do latim e do grego no sistema de ensino francês. Desde o século XVII, o ensino de línguas clássicas começou a sofrer questionamentos crescentes do discurso reformista da época. Puren (1989) afirma que a dicotomia construída historicamente entre as *langues mortes* e as *langues vivantes* desencadeou o processo chamado “*La querelle des Anciens et des Modernes*”. Assim, de língua de prestígio social e fundamental para realização de negócios públicos, relações internacionais, publicações filosóficas, científicas e literárias (PUREN, 1988), o latim foi, pouco a pouco, tornando-se uma língua cada vez mais restrita à sala de aula, perdendo sua função social de outrora. Já no final do século XIX, tem-se a *crise des Humanités* na Europa, ocasionada pela crescente inadequação do ensino clássico face à evolução das necessidades sociais trazidas pela modernidade, provocando o questionamento do papel das línguas antigas na educação. Assim, o movimento reformista da instituição escolar na França sacramentou o latim à condição de *langue morte* em comparação com a vivacidade das línguas nacionais europeias, as chamadas *langues vivantes* (idem, 1988). O enfraquecimento do latim fez, então, emergir o ensino das *langues vivantes* no sistema de ensino francês. Obviamente, essa mudança também trouxe a reboque uma mudança de concepção metodológica de ensino, que contribuiu para a difusão do ensino dessas “novas” línguas sob um sistema de ensino reformado.

Assim, em 1902, é implementada, na França, a primeira metodologia específica para o ensino de *langues vivantes étrangères*, a chamada *méthodologie directe* (PUREN, 1988, p. 43). Essa metodologia surge em oposição à metodologia *traditionnelle*, calcada num ensino burocrático e pouco pragmático. A *méthodologie directe* se insere em um contexto republicano em que se aspira por mudanças na educação, na sociedade e no pensamento. Desse modo, uma questão política e ideológica envolvendo as *langues vivantes* e as *langues mortes* se impõe. Por um lado, os defensores do ensino clássico veem a nova metodologia como uma ameaça às suas concepções de educação e, conseqüentemente, de sociedade. Por outro lado, a reforma da metodologia do ensino de LVE na França está inserida em um contexto mais abrangente, não se tratando somente de uma reforma pedagógica, mas significando uma reforma estrutural no ensino. Nas palavras de Puren (1989):

La méthode active, qui constitue l'un des éléments du noyau dur de la méthodologie directe, s'est développée dans l'enseignement dans toutes les matières scolaires, et vise à former chez l'enfant le futur citoyen de la République démocratique, capable de penser, de parler et d'agir par lui-même (PUREN, 1989, p. 11).

Diferentemente da *méthodologie traditionnelle* de ensino de línguas, ou seja, aquela baseada no método chamado *grammaire/traduction*, que propunha o aprimoramento cultural e intelectual do aluno, a *méthodologie directe*, que emerge por volta de 1900, busca levar em conta a motivação, os interesses, as necessidades e as capacidades do aluno. Vejamos, a seguir, os principais pontos de divergência entre essas metodologias:

- De um lado, o objetivo “prático” e “utilitário”; do outro, o objetivo “formativo”, “desinteressado”, “nobre”;
- A nova metodologia se apoiava no ensino oral, ao passo que o ensino clássico se baseava no trabalho escrito;
- Enquanto a *méthodologie directe* prioriza o trabalho coletivo em classe, a *méthodologie traditionnelle* preferia o trabalho de estudo individual;
- O novo método se propõe a ser “reflexivo”; já o método clássico propõe a aprendizagem por “imitação” e a “repetição”;
- Por um lado, a *méthodologie directe* visa a facilitar a aprendizagem dos alunos; já a *méthodologie traditionnelle* procura fazer com que o aluno aprenda pelo esforço.

Assim, o emprego de *langues vivantes* não caracteriza apenas a importância do ensino de novas línguas no contexto de uma Europa no alvorecer da modernidade, em crescente intercâmbio regional, em contraposição com o ensino de línguas clássicas. *Vivante* também é a nova metodologia focada num ensino prático e adequado aos novos tempos, pensado da forma como a língua deve ser concebida, um sistema vivo, em constante evolução e adaptável a diferentes contextos de ensino. O linguista Issac-Julien Rouge, no século XIX, ao se referir às *langues vivantes*, já destacava a pertinência semântica do qualificativo *vivante* nos seguintes termos:

Cet enseignement pourrait préparer à la vie et c'est dans ce sens qu'il devrait être appelé “**vivant**”. Un préjugé trop généralement répandu, est le principal obstacle qui l'arrête encore et l'empêche de remplir une fonction sociale, pour laquelle il paraît cependant désigné par sa nature même (ROUGE, 1895, p. 6) [grifo nosso].

No mesmo entender, Alexis Philonenko (2007) afirma:

La langue morte est celle qui est complète. Dans la mesure où elle est complète, elle ne peut plus évoluer, et tout ce qui lui est extérieur dans l'horizon linguistique est le fruit d'une dérivation illogique (ce qui suppose que la dérivation est, du point de vue éthique, une chute originelle – et que, illogique, elle s'oppose au Logos). Il est bien évident que l'idée d'une langue morte est une Idée de la raison, plus proche du mythe que du concept de symbole. La langue vivante est imparfaite, c'est-à-dire mal adaptée au réel – ce qui se marque par un abandon des flexions (flamand, hollandais) –, mais ouverte à la vie conquérante. Il s'agit donc d'un outil rugueux, mais efficace, qui nie les différences. Dans cette détermination, la langue est vivante en tant que moyen de communication par simplification des détails, si bien que le parler tend vers une fondation anthropologique du système linguistique (PHILONENKO, 2007, p. 157).

Assim como Philonenko (2007), Daniel Costa (1979) define o termo *langue vivante* em oposição a *langue morte*. Contudo, diferentemente dos autores acima citados, Costa (1979) apoia-se na noção de “situação”<sup>135</sup> para distinguir os termos *langue vivante* e *langue morte*. O autor (1979) reproduz a ideia de Malinowsky (1972) de que, na perspectiva de *langue morte*, os enunciados são isolados, autoexplicativos ou autossuficientes, separados de qualquer contexto. Já na perspectiva de *langue vivante* trazida por Malinowsky, os enunciados só têm sentido dentro do contexto situacional em que se encontram. Nas palavras do autor:

Malinowski a pu affirmer pour les langues mortes qui ne survivent que sous forme de documents écrits, que les énoncés sont : “naturellement isolés, détachés de tout CONTEXTE de situation” puisque leur fonction est d'être "auto-suffisants et auto-explicatifs" ou encore, pour des ouvrages de science, que "le sens est totalement contenu (...) dans le livre" (d'après Germain, 1972, p. 122). Mais c'est pour insister sur l'idée que "dans la réalité d'une langue parlée vivante, l'énoncé n'a aucun sens si ce n'est dans le contexte de situation dans lequel il se trouve" (id.). Certes Malinowski reviendra plus tard sur cette opposition radicale pour la considérer comme abusive dans la première formulation qu'il en avait donnée, mais il n'empêche que le lien privilégié entre 'contexte de situation' et oral conversationnel apparaît bien avant qu'on ne parle de linguistique appliquée (COSTE, 1979, p. 119).

Portanto, o termo *langue vivante*, como já dito, é usado desde a emergência do ensino escolar de línguas na França no século XIX, além de constar em todos os documentos oficiais e legislativos da França. Desse modo, considerando que o presente trabalho objetiva analisar os dispositivos de política linguística do português na Guiana Francesa, e ciente de que essa análise se apoia em documentos oficiais e textos

<sup>135</sup> É proveitoso aqui mencionar Hymes (1979). Para esse autor, não é suficiente que o indivíduo conheça a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É necessário que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. Isso quer dizer que o indivíduo precisa conhecer o contexto situacional (quem, quando, com quem, onde, para quem).

legislativos, acreditamos ser mais apropriado e coerente empregar o termo *langue vivante*, a fim de evitar confusões ou imprecisões que possam comprometer nossa análise.

### 3.4.2 O ensino de línguas na França: competências e habilidades por faixa de ensino

Conforme apontado em outro trabalho, “a preocupação do Estado francês com a introdução de línguas modernas no ensino regular francês não é recente e parte do princípio de que as ‘línguas veiculam cultura’” (SILVA, 2018, p. 299). Assim, esforços têm sido empreendidos para promover o ensino de *langues vivantes* no sistema de ensino francês, no primário e secundário, conforme preconizado no portal oficial do *ministère de l’Education nationale*:

Cada aluno deve ser capaz de se comunicar em pelo menos *deux langues vivantes* no final do ensino secundário. Para atingir esse objetivo, o ensino de línguas está inserido em uma perspectiva europeia comum. Os alunos são sensibilizados em uma língua estrangeira desde o CP [cours préparatoire] e a prática oral é uma prioridade em todos os níveis, do *maternelle* ao *Lycée*. [...] O aprendizado de línguas desempenha um papel fundamental na construção da cidadania, no enriquecimento da personalidade e na abertura ao mundo. Também promove a empregabilidade dos jovens na França e no exterior<sup>136</sup> (Portal oficial do *ministère de l’Education nationale* da França).

#### *Cycle 1: Apprentissages premiers*

Segundo informações do *ministère de l’Education nationale* da França, a *langue vivante* é introduzida na *école primaire*, subdividida em *école maternelle* (ciclo 1) e *école élémentaire* (ciclo 2). No ciclo 1 (PS, MS, GS), o ensino da *langue vivante* não é obrigatório. Contudo, nesse ciclo, já se busca “*mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*”. A língua é considerada, dessa forma, uma condição essencial para o sucesso escolar dos alunos. Tanto o estímulo e a estruturação da língua oral quanto a entrada gradual na cultura escrita são prioridades da *école maternelle* e dizem respeito a todas as áreas de aprendizagem. Além disso, entende-se que

---

<sup>136</sup> No original, “chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l’enseignement secondaire. Pour atteindre cet objectif, l’enseignement des langues s’inscrit dans une perspective européenne commune forte. Les élèves sont sensibilisés à une langue étrangère dès le CP et la pratique de l’oral est prioritaire à tous les niveaux de l’école au lycée. [...] L’apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l’enrichissement de la personnalité et dans l’ouverture au monde. Il favorise également l’employabilité des jeunes en France et à l’étranger” (*ministère de l’Education nationale* da França).

é na *école maternelle* que os alunos desenvolvem as suas primeiras habilidades na língua. Aos três, quatro e cinco anos, o ouvido é sensível às diferenças de pronúncia. É também nessa idade que a maneira de se pronunciar e articular é fixada, e que as crianças têm a maior facilidade de reproduzir novos sons. Nesse período, as referências culturais, lexicais e fonológicas, que servirão de suporte para o aprendizado da língua, são naturalmente determinadas<sup>137</sup> (Portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França).

### *Cycle 2: Apprentissages fondamentaux*

Conforme dados retirados do portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França, o ciclo 2 é voltado para os alunos de 6, 7 e 8 anos cursando, respectivamente, CP, CE1 e CE2. A competência oral é privilegiada, e os alunos têm uma hora e meia por semana de *langue vivante*. Esse ciclo é o início da aprendizagem de *langues vivantes* para todos os alunos. Conforme preconizado na *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République*, “*l'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP*” e “*tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère*” (FRANÇA, 2013). Conforme *ministère de l'Éducation nationale* da França, o objetivo deste ciclo é oferecer ao aluno o desejo e o prazer de descobrir uma *langue vivante*, novas sonoridades, novas culturas através das principais referências culturais de estudantes da mesma idade nos países ou regiões estudadas. O ensino de *langue vivante* está organizado em torno de tarefas simples, de compreensão, de repetição e de produção. Nesse ciclo, três temáticas são propostas: 1. Criança; 2. Classe; 3. Universo infantil.

Nesse ciclo, os alunos são introduzidos ao *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*,<sup>138</sup> um programa geral de base comum para todos os alunos inseridos no sistema educacional francês entre 6 e 16 anos. Tendo como objetivo identificar os conhecimentos e competências indispensáveis que devem ser adquiridos no curso da escolarização obrigatória, esse programa está dividido em cinco domínios, especificados no quadro 15:

<sup>137</sup> No original: “C’est à l’école maternelle que les élèves forgent leurs premières compétences langagières. À trois, quatre et cinq ans, l’oreille est sensible aux différences de prononciation. C’est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d’articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. Au cours de cette période, les références culturelles, lexicales et phonologiques, qui serviront d’appui à l’apprentissage de la langue, se déterminent naturellement” (*ministère de l'Éducation nationale* da França).

<sup>138</sup> Para maiores informações, consultar o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale*, na rubrica *Politique Educative: Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>>. Acesso em: 28/10/2019.

<b>Quadro 15: Programa geral de base comum para alunos entre 6 e 16 anos</b> <i>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i>	
Noções	Descrição
1. A linguagem para pensar e comunicar	Compreender e se expressar em quatro tipos de linguagem, incluindo <i>langues vivantes étrangères</i> ou <i>régionales</i>
2. Os métodos e ferramentas para aprender	Aprender a trabalhar, sozinho ou em coletividade, em sala de aula ou fora dela.
3. A formação da pessoa e do cidadão	Transmitir valores fundamentais e os princípios inscritos na Constituição
4. Os sistemas naturais e os sistemas técnicos	Proporcionar ao aluno os fundamentos da cultura matemática, científica e tecnológica
5. As representações do mundo e da atividade humana	Desenvolver uma consciência do tempo geográfico e do tempo histórico

Quadro 15: Elaborado pela autora com informações disponíveis na rubrica “*Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*” do portal oficial *ministère de l’Education nationale* da França. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

O *ministère de l’Education nationale* da França considera que o ciclo 2 ajuda a estabelecer as bases para um primeiro desenvolvimento da competência plurilíngue dos alunos. Ainda de acordo com o *ministère*, é nesse ciclo que os comportamentos fundamentais para a aprendizagem de uma *langue vivante étrangère* ou *régionale* são desenvolvidos: curiosidade, escuta, atenção, memorização, autoconfiança (*ministère de l’Education nationale* da França, *Cycle 2*).<sup>139</sup>

### *Cycle 3: Consolidation*

Segundo o portal oficial do *ministère de l’Education nationale* da França, objetivando reforçar a continuidade pedagógica e a coerência da aprendizagem, construindo um alicerce comum do conhecimento, o ciclo 3 é voltado para alunos de 9, 10 e 11 anos, cursando, respectivamente, CM1, CM2 (*école primaire*) e *sixième (collège)*. Esse ciclo permite um uso maior da *langue vivante ou régionale* e objetiva levar os alunos a concluírem o nível A1 do *Cadre européen commun de référence pour les langues* nas cinco atividades languageiras. Segundo o *ministère de l’Education nationale* da França, para alcançar esse nível, é importante promover situações de

<sup>139</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l’Education nationale* da França na rubrica *Cycle 2 - cycle des apprentissages fondamentaux* (CP, CE1 et CE2) Disponível em: <[https://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Cycle\\_2\\_-\\_cycle\\_des\\_apprentissages\\_fondamentaux\\_CP\\_CE1\\_et\\_CE2](https://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Cycle_2_-_cycle_des_apprentissages_fondamentaux_CP_CE1_et_CE2)>. Acesso em: 28 out. 2019.

comunicações adaptadas à idade do aluno, levando em conta as suas capacidades cognitivas. O objetivo deste ciclo é, portanto, expor o aluno à língua ao máximo e focar em atividades de memorização. As temáticas propostas para esse ciclo são: 1. A pessoa e a vida cotidiana; 2. Os marcos geográficos, históricos e culturais na língua estudada; 3. O imaginário.

A *sixième* ocupa um lugar especial no ciclo: permite que os alunos se adaptem ao ritmo, à organização pedagógica e ao ambiente de vida do *collège*. No *parcours spécifique do collège*, os alunos podem escolher ingressar no dispositivo *Classe bilangue*, permitindo-lhes começar a aprendizagem de uma segunda *langue vivante* desde a *sixième*, podendo esta ser a mesma língua já iniciada na *école élémentaire*. Segundo o portal do *ministère de l'Éducation nationale*:

**En classe de sixième, une deuxième langue vivante étrangère, ou régionale, peut être proposée.** Ce dispositif bilangue peut être établi sans obligation de continuité avec l'enseignement des langues proposées dans l'école d'origine. Les efforts pour développer des bilangues de continuité entre l'école et le collège ont vocation à être poursuivis. L'enseignement des deux langues en sixième dure jusqu'à 6 heures hebdomadaires.

**Dès la sixième,** les collèges peuvent proposer un **enseignement de langues et cultures régionales** jusqu'à 2 heures par semaine<sup>140</sup>

#### *Cycle 4: Approfondissements*

Conforme o *ministère de l'Éducation nationale* da França, o ciclo 4 é voltado para alunos entre 12, 13 e 14 anos, cursando, respectivamente, a *cinquième*, a *quatrième* e a *troisième* (seja no *collège*, seja no *Lycée professionnel*). Nesse ciclo, os alunos aprendem paralelamente duas *langues vivantes étrangères* ou *régionales*. O nível esperado ao fim do ciclo é o A2 do CECRL nas cinco atividades languageiras, mas o nível B1 pode ser alcançado em várias atividades languageiras. Para os alunos que iniciam a segunda *langue vivante* na *cinquième*, o nível esperado no fim deste ciclo é o A1 nas cinco atividades languageiras, e o A2 em duas atividades languageiras. As temáticas propostas para esse ciclo são: 1. Linguagens; 2. Escola e sociedade; 3. Viagens e migração; 4. Reencontros com outras culturas.

Ainda de acordo com *ministère de l'Éducation nationale* da França, o objetivo desse ciclo é permitir que os alunos consolidem as suas competências (oral e escrita) para que eles possam compreender, expressar, interagir, transmitir e criar. Além disso,

<sup>140</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *De la maternelle au baccalauréat: Les langues vivantes étrangères et régionales*: Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.



almeja-se ampliar os conhecimentos culturais e linguísticos dos alunos. Em cada língua estudada e na convergência entre elas, a descoberta cultural e a relação intercultural estão em estreita articulação com as atividades languageiras (descrição, debate, indagação, dentre outras.) Ao final do *collège*, os alunos prestam o *diplôme national du brevet*, que exige do aluno a aquisição do nível A2 numa *langue vivante*, que pode ser a língua aprendida na *école élémentaire* ou a segunda língua iniciada no *collège*.

*Lycée: cycle de détermination et cycle terminale*

No *lycée*, a competência oral é priorizada na aprendizagem de *langue vivante*, pois a prática oral faz parte das provas obrigatórias de língua do *baccalauréat*, para todas as *séries générales et technologiques*. Vejamos, assim, os propósitos do *lycée*, segundo o *ministère de l'Éducation nationale*:

**L'enseignement de deux langues vivantes obligatoires est en cours de généralisation dans toutes les séries générales et technologiques.**

**Trois langues vivantes peuvent être étudiées**, de la classe de seconde au cycle terminal des séries générales, ainsi que dans les séries technologiques STG et hôtellerie.

La nouvelle série littéraire propose un nouvel **enseignement obligatoire de littérature étrangère en langue étrangère** et propose un **enseignement de spécialité de langue vivante 1 ou 2 approfondie**<sup>141</sup>

Ainda de acordo com o portal:

Maîtriser au moins deux langues vivantes est un des objectifs du lycée. Les élèves doivent être capables de comprendre et de s'exprimer avec un locuteur étranger dans une situation courante de communication. Pour encourager cet effort, chaque lycée peut établir un partenariat avec un établissement scolaire étranger

Aqui cabe mencionar o Protocolo de Acordo assinado em 2008 e reafirmado em 2018 entre a Secretaria de Educação do Estado do Amapá e a *académie de Guyane*. Esse protocolo possibilitou que as escolas estaduais localizadas em Oiapoque, no estado do Amapá (Escola Estadual Joaquim Nabuco e a Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva) e o *collège Constant Chlore*, situado em Saint-Georges-de-l'Oyapock, na Guiana

<sup>141</sup> Para mais informações, cf. o portal oficial do *ministère de l'Éducation nationale* da França na rubrica *De la maternelle au baccalauréat: Les langues vivantes étrangères et régionales*. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

Francesa, estabelecessem uma parceria institucional para intercâmbio estudantil em 2017 voltado para os temas a seguir: aprendizado, conhecimento, cultura, esporte e meio ambiente. Na mesma ocasião, a Escola Municipal Márcia do Socorro (Oiapoque, Amapá) e a *école élémentaire* Pascal Joinville (Saint-Georges-de-l'Oyapock, Guiana Francesa) firmaram uma parceria que prevê os intercâmbios linguísticos de alunos e professores, trocas de práticas pedagógicas e compreensão das dificuldades dos alunos no que concerne à alternância das línguas-culturas no processo de aprendizagem.

### *Cycle de détermination*

O *cycle de détermination* é voltado para alunos de 15 anos cursando a *seconde* em *Lycées général, technologique et professionnel*. Esse ciclo se inscreve na continuidade dos três ciclos anteriores e está voltado para a autonomia na prática da língua. Os alunos do *lycée générales et technologiques* têm cinco horas e meia semanais de *langues vivantes* (LV1) e (LV2). Além dessas horas, o aluno pode optar pelo estudo da LV3, com a carga horária semanal de três horas, no âmbito de *enseignements d'explorations*. O objetivo de ofertar o LV3 é permitir que os alunos descubram uma nova língua e outra cultura e adquiriram os conceitos básicos de comunicação oral e escrita, bem como um novo sistema gráfico para línguas. O nível esperado no fim deste ciclo é o B1 do CECRL nas cinco atividades languageiras para o LV1, o nível A2 para o LV2 e A1 para LV3. O objetivo deste ciclo é consolidar e enriquecer os conhecimentos e competências dos alunos, privilegiando sua autonomia.

Conforme o *ministère de l'Éducation nationale* da França, no *lycée général et technologique*, a aprendizagem da língua é feita por *l'entrée culturelle*: A arte de viver juntos; Família, comunidades, cidades, territórios. *L'entrée culturelle* é organizada em torno de três noções: 1. Memória: heranças e rupturas; 2. Sentimento de pertencimento: singularidades e solidariedades; 3. Visões do futuro: criações e adaptações. O *Lycée professionnel, l'entrée culturelle* se organiza em torno de três eixos: 1. Cultura por trás das palavras (viver e agir no cotidiano); 2. Do oral à escrita, da escrita à oralidade (pronúncia, leitura e escrita); 3. Ferramentas de comunicação (gramática da língua).

### *Cycle terminal*

Conforme o *ministère de l'Éducation nationale* da França, este ciclo é voltado para os alunos de 16 e 17 anos cursando a *première* e a *terminale*, respectivamente. O programa do *cycle terminal* se inscreve na continuidade dos programas da *Seconde*,

baseia-se no CECRL e visa a desenvolver a autonomia dos alunos. Ao final deste ciclo, o nível esperado é B2 do CECRL nas cinco atividades linguageiras para a LV1, o nível B1 para a LV2 e A2 para a LV3. O objetivo desse ciclo é também consolidar as competências do aluno, enriquecer seus conhecimentos e promover a sua autonomia.

Nas *séries générales*, os alunos têm quatro horas e meia semanais de LV1 e LV2 na *Première* e quatro horas de LV1 e LV2 na *Terminale* (oferta comum). Nos *enseignements de spécialité*, os alunos podem cursar ainda quatro horas de *Langues, Littératures e Cultures Etrangères* na *Première* e seis horas de *Langues, Littératures e Cultures Etrangères* na *Terminale*. Já nas *Séries Technologiques*, na oferta comum, os alunos têm LV1 e LV2 nas séries “*Sciences et technologies de l’industrie et du développement durable*” (STI2D) et “*Sciences et technologies de laboratoire*” (STL).

No *lycée général et technologique*, a aprendizagem da língua é feita por *l’entrée culturelle*: Gestos fundamentais e mundos em movimento. *L’entrée culturelle* é organizada em torno de quatro noções: 1. Mitos e heróis; 2. Espaços e intercâmbios; 3. Lugares e formas de poder; 4. Ideia de progresso. No *lycée*, os alunos podem se inscrever em diferentes dispositivos de *langues vivantes*, como as *sections européennes ou de langues orientales, sections binationales, sections de langues*. Descrevemos alguns desses dispositivos adiante. Na próxima seção, buscaremos apresentar o ensino do português na Guiana Francesa.

### 3.4.3 O ensino do português como *langue vivante* na Guiana Francesa

Conforme discutido no capítulo anterior, a mudança do estatuto da Guiana Francesa para *collectivité territoriale* foi um importante fator de descentralização política que favoreceu a tomada de decisões locais. Vimos também que o atual quadro jurídico-político da Guiana Francesa – estatuto de *Collectivité* – significou oportunidades únicas para a conformação de uma política linguística regional. Nesta seção, tratamos do ensino do português na Guiana Francesa. Mas, antes disso, faz-se necessário trazer alguns dados estatísticos realizados pela *académie de Guyane* que ajudam a caracterizar o contexto educacional guianense. Para traçarmos o perfil da população escolarizada na Guiana Francesa, recorreremos a um estudo sociolinguístico de Léglise (2013).

A *académie de Guyane*, embora recente, apresenta grandes desafios a superar, justamente por se inserir num território pluri (multi)língua e multicultural. De acordo com o documento intitulado *Projet Académique 2018-2021* (PA 2018-2021), o sistema escolar guianense “*doit relever le défi de la croissance démographique et de la dynamique migratoire, tout en comblant les déficits de personnels et en prenant en compte les spécificités locales pour la réussite et le bien-être de tous les élèves (PROJET ACADEMIQUE, 2018-2021, p. 3)*”. Para se ter uma ideia mais clara desse desafio, recorramos aos dados apresentados no PA 2018-2021:

- Près de 40 % de la population a moins de 18 ans.
- Près d’un Guyanais sur trois est d’origine étrangère.
- 44000 élèves au 1er degré pour 167 écoles.
- 35000 élèves au 2nd degré pour 31 collèges et 13 lycées.
- Entre 2006 et 2016, progression des effectifs de 11,6 % à l’école, 18,6 % au collège et 50 % au lycée.
- 70 % des élèves parlent une autre langue que le français à la maison
- Au 1er septembre 2017, 1478 Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) scolarisés (1222 au 1er degré et 256 au 2nd degré. 589 EANA du 2nd degré en liste d’attente) (*Projet académique de Guyane 2018-2021*).

De fato, as estatísticas apresentadas demonstram o quanto é significativo o plurilinguismo no território guianense. A população em idade estudantil representa cerca de 40% do total de habitantes. Nesse aspecto, saliente-se que um a cada três alunos é de origem estrangeira, e que essa diversidade se reflete no dado, apresentado acima, de que 70% dos alunos se comunicam em outra língua além do francês. Ou seja, cerca de 55.000 alunos matriculados no sistema escolar guianense utilizam outra língua (que não o francês) para se comunicarem no ambiente familiar.

Em 2013,<sup>142</sup> a sociolinguista francesa Isabelle Léglise publicou um importante trabalho de base sociolinguística conduzido no território guianense. A pesquisadora realizou 2.300 entrevistas entre os anos de 2000 e 2012, com amostragem em todo território, totalizando 70 estabelecimentos de ensino em 28 localidades. O estudo de Léglise permitiu colocar em evidência que parte dos alunos se comunica em outra língua que não o francês, antes de ingressarem na escola, explicitando o multilinguismo e o plurilinguismo do público escolar. Segundo Léglise, somente 30% das crianças escolarizadas em território guianense declararam falar o francês antes de ingressarem na

---

<sup>142</sup> Os resultados das enquetes realizadas sobre as línguas faladas pela população escolarizada na Guiana Francesa estão disponíveis no portal eletrônico: *Recherches guaynaises - le langues parlées en Guyane* (LÉGLISE, 2013). Endereço: <[https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle\\_L%C3%A9glise/guyane/spip.php?article2&lang=fr](https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle_L%C3%A9glise/guyane/spip.php?article2&lang=fr)>. Acesso: 9 nov. 2019.

escola. Na faixa etária de 10 anos, 93% das crianças entrevistadas declararam falar ao menos duas línguas; 41%, ao menos três línguas; e 11%, ao menos quatro línguas. Nas palavras de LÉGLISE, “*La Guyane est donc non seulement un territoire multilingue mais sa population est également largement plurilingue et les enfants ont, très jeunes, des répertoires plurilingues qui ne font que s’accroître au cours de leur vie*” (LÉGLISE, 2013, site pessoal). Na figura a seguir (figura 8), é possível notar as cidades onde foram realizadas as pesquisas de LÉGLISE.

**Figura 8: Pontos de entrevistas realizadas por LÉGLISE (2002/2012)**



Fonte: LÉGLISE (2013, p. 47)

Figura 8: Reproduzida do portal eletrônico *Recherches Guyanaises – Les langues parlées en Guyane*. (LÉGLISE, 2013).

Ainda explorando o trabalho de LÉGLISE, ressaltamos o diagnóstico sociolinguístico realizado pela autora que explicita os repertórios plurilíngues dos alunos. Segundo ela,

Par répertoire linguistique des élèves j'entends ici l'ensemble des ressources linguistiques d'une population : les langues et variétés qui sont considérées comme "langues maternelles" ou comme langues de première socialisation (figurées ici en bleu) ainsi que toutes les autres formes à la disposition des enfants et qu'ils ont entendues ou acquises en famille, avec des amis ou dans tout autre contexte informel ou qu'ils ont acquises à l'école (LÉGLISE, 2013, site pessoal).

Assim, L1, L2 e L3 se referem,

aux langues acquises ou apprises – dans l'ordre d'acquisition / apprentissage des langues et présentes dans les répertoires linguistiques des enfants. L1 renvoie généralement à des langues acquises durant la première socialisation, en famille et avant la scolarisation, et L2/L3 sont acquises après cette période de première socialisation (par exemple en milieu scolaire) ou sont moins fréquemment utilisées lors de l'enfance (interactions avec les grands-parents ou avec les amis d'école par exemple). Les catégories L2 et L3 sont donc des catégories hétérogènes (LÉGLISE, 2013, site pessoal).

O estudo de Léglise,<sup>143</sup> publicado em 2013, já indicava a significativa parcela de alunos na Guiana Francesa (cerca de 10%) que tem o português como a primeira língua adquirida ou aprendida durante a primeira socialização (ver gráfico 1). O gráfico também nos indica que o português tem uma representatividade de quase 20%<sup>144</sup> no repertório linguístico dos alunos, se considerado que ele é também apreendido e adquirido após a primeira socialização. A pesquisadora destaca que se trata da veiculação do português do Brasil,<sup>145</sup> indicando como é expressiva a presença brasileira na região.

---

<sup>143</sup> Os dados da pesquisa completa podem ser acessados no portal Recherches Guyanaises. Endereço: <[https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle\\_L%C3%A9glise/guyane/spip.php?article2&lang=fr](https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle_L%C3%A9glise/guyane/spip.php?article2&lang=fr)>. Acesso em: 4/12/2019.

<sup>144</sup> Considerando que quase 400 dos 2.000 alunos pesquisados declaram ter aprendido o português, consideramos a estatística aproximada de 20%.

<sup>145</sup> Este ponto, em específico, ainda será objeto de análise e discussão neste trabalho, mas, por ora, destacamos desde já que há uma divergência entre a língua falada pelos alunos (português brasileiro) e a proposta pedagógica oficialmente adotada (que leva em consideração o português europeu).

**Gráfico 1: Repertório linguístico declarado pelos alunos**

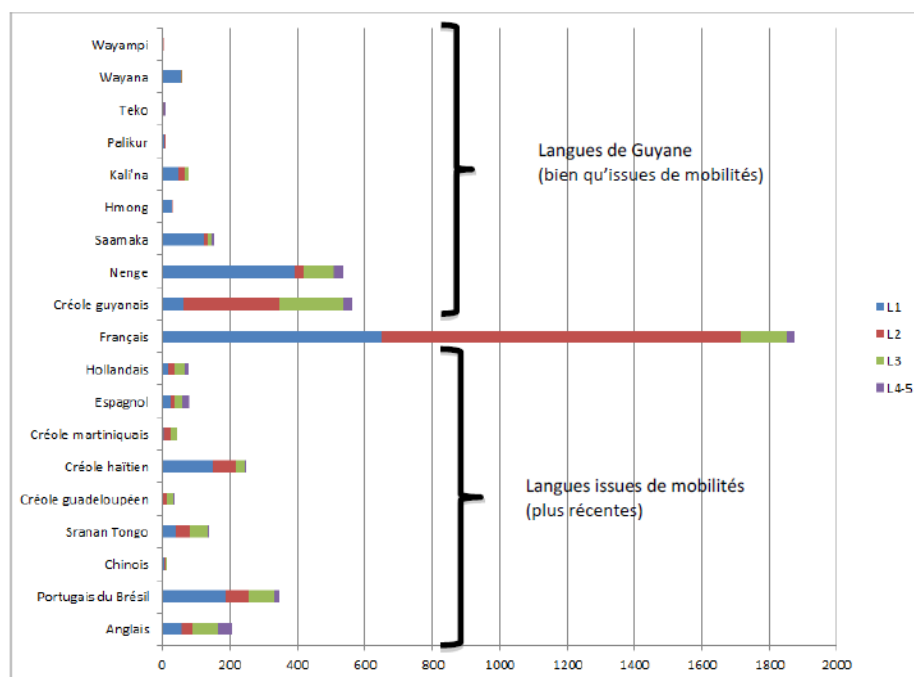


Gráfico 1: Reproduzido do portal eletrônico *Recherches Guyanaises – Les langues parlées en Guyane* (LÉGLISE, 2013).

No gráfico acima, são apresentadas 19 línguas, sendo nove consideradas *Langues de Guyane*, nove como sendo línguas de migração (*langues issues de mobilités*) e o francês, língua oficial. Tal distinção não é somente taxonômica, visto que a classificação acarreta estatutos linguísticos diferenciados para essas línguas que, por consequência, lhes conferem maior ou menor respaldo na política linguística local.<sup>146</sup> De fato, esses dispositivos de política linguística para outras línguas (*Langues vivantes e langues régionales*) são particularmente importantes num território multilíngue como o guianense, onde, de acordo como a pesquisa Léglise (2013), três quartos das crianças não falam francês antes de frequentar a escola. Ainda de acordo com Léglise (2013), aos 10 anos de idade, 93% das crianças entrevistadas relataram falar pelo menos duas

<sup>146</sup> As *Langues de Guyane*, por exemplo, após terem sido mencionadas como *Langues de France* no relatório de Cerquiglioni em 1999, ganharam mais importância no cenário educacional francês. A título de exemplificação, podemos citar a implementação de diferentes políticas linguísticas para as *Langues de Guyane*: (i) o dispositivo de política linguística *classe bilingue* créole-francês; (ii) o projeto participativo *Dictionnaires et lexiques bilingues* para as *Langues de Guyane* (nenge(e), kali'na, teko, créole); (iii) o dispositivo *Intervenants en langue maternelle* para as línguas indígenas (wayana, kali'na) et nenge(e) (aluku, ndyuka); wayana, palikur, wayampi e teko, hmong e saamaka. Sendo assim, as *Langues de Guyane*, desde que estatuídas por instrumentos normativos próprios, passaram a receber maiores recursos e apoio institucional dentro da política linguística regional e maior prestígio dentro sistema de ensino. Tudo isso reflete na contratação de professores, abertura de concursos, maior orçamento implementação de dispositivos de política próprios etc.

línguas; 41%, pelo menos três línguas; e 11%, pelo menos quatro línguas, classificadas como língua de migração (*ministère de la Culture*). Nas palavras de Alby e Léglise,

il existe donc en France une hiérarchisation des langues basée sur leur reconnaissance ou non par l'État, cette reconnaissance confère des droits juridiques différenciés aux locuteurs selon les statuts de ces langues : langues de France (langues régionales vs. langues minoritaires) vs. langues de la "migration" (ALBY ; LÉGLISE, 2014, p. 5-6).

A autora ainda complementa, citando Hélot: "*Cette dichotomie a des conséquences sur les droits des locuteurs, et a fortiori sur les droits des élèves, plus particulièrement les enfants de migrants ou issus de l'immigration dont le bilinguisme continue d'être ignoré à l'école*" (HELOT, 2003 apud, ALBY ; LÉGLISE, 2014, p. 6).

A hierarquização tem influência direta no *status* de uma língua e, claramente, reflete uma posição ideológica levada a cabo pelo Estado. Ademais, essa hierarquização também tem como consequência diferentes escolhas de políticas linguísticas para essas línguas. A depender de sua classificação, sua representação social, valor de mercado, representatividade da comunidade, grau de estruturação e de codificação, dentre outras hierarquias construídas (ou reconstruídas), as línguas poderão se beneficiar de diferentes dispositivos de política linguística. A esse respeito, Alby e Léglise (2014) asseveram:

Les choix institutionnels favorisent ainsi certaines langues (et donc certains locuteurs) aux dépens d'autres. Ils sont le reflet de discours politiques guyanais qui insistent sur la nécessité de se focaliser sur les "langues du pays" qualifiées de langues "mères", "de l'intérieur de la Guyane" ou encore langues "de base de la Guyane". Il n'y a pas de parfaite correspondance entre d'une part la liste des langues de France, d'autre part la liste des langues touchées par les dispositifs bilingues en Guyane et enfin, les langues vécues comme "locales" par la population et revendiquées comme telles dans les discours politiques dominants (ALBY ; LÉGLISE, 2014, p. 9).

No que concerne às línguas consideradas de migração, somente algumas delas são ensinadas na Guiana Francesa como *langues vivantes étrangères*. Trata-se, particularmente, dos casos do inglês, alemão, espanhol, holandês e, mais especificamente, o português. O fato é que os dispositivos de política linguística tocam, de maneira desigual, certas línguas e, por isso mesmo, devemos estudar cada caso em particular aplicado ao contexto adequado. É o que faremos agora com o português ensinado no contexto de *langue vivante* na Guiana Francesa.

De acordo com a *académie de Guyane*, o português é uma das oito línguas estrangeiras ensinadas nas escolas da Guiana Francesa. A legislação francesa prevê a oferta dessas línguas como *langues vivantes étrangères* (LVE) ao longo de todo o



percurso escolar, ou seja, *école*, *collège* e *lycée*. As LVE são opções dadas aos alunos e são oferecidas em três modalidades, a saber: *langue vivante 1*, *langue vivante 2* e *langue vivante 3*, doravante LV1, LV2 e LV3. O que as diferencia é o número de horas semanais reservadas para o ensino dessas línguas e o conteúdo programático. Além disso, no sistema de ensino francês, as línguas (LV1, LV2, LV3) são introduzidas em diferentes níveis de ensino: apenas uma língua oferecida na *école élémentaire*; portanto, nesses casos, somente se fala em LV1; uma segunda opção de ensino de língua é introduzida no *collège*, podendo o aluno escolher, facultativamente, as duas opções já na classe de *sixième*, e partir da *cinquième* duas opções de línguas são obrigatórias. Em qualquer caso, no *collège*, o aluno deverá escolher qual será a sua primeira língua (LV1) e sua segunda língua (LV2), cada qual com sua carga horária específica. Uma terceira língua (LV3) pode ser estudada somente no *lycée*, a partir da *classe de seconde*. As modalidades LV1, LV2, LV3 são empregadas da seguinte forma no sistema de ensino francês: A LV1 é obrigatória desde o *cours préparatoire (primaire)*. Na *cinquième*, a LV2 é introduzida, e os alunos devem cursar, ao menos, duas *langues vivantes* (LV1 e LV2), sendo uma delas obrigatoriamente o inglês. Os alunos podem cursar ainda, como ensino opcional, uma LV3 ou *régionale*, com a carga horária de três horas semanais. A opção LV3 permite que o aluno aprenda palavras e expressões simples em uma terceira língua e que se adapte da melhor maneira ao contexto multicultural em que está inserido. Assim, de acordo com o portal do Onisep:<sup>147</sup>

l'apprentissage de la deuxième langue vivante débute en classe de 5e. Les élèves n'ayant pas choisi l'anglais en LV1 doivent obligatoirement l'étudier en LV2. Si vous avez suivi un enseignement bilangue en 6e, il vous faut indiquer laquelle des deux langues sera la LV1. Ce choix est important car les horaires hebdomadaires ne sont pas les mêmes (3 heures en LV1, 2 H 30 en LV2) (Portal oficial do Onisep, 11/06/2018).

No contexto guianense, existem atualmente 211 estabelecimentos de ensino, abrangendo *écoles*, *collèges* e *lycées*. Conforme já relatado, a população brasileira na Guiana Francesa é bastante significativa, o que parece ter influenciado a decisão dos gestores educacionais de não somente optar pela ampliação da oferta regular do português como *langue vivante* no contexto guianense, mas também de adotar dispositivos de política linguística específicos para permitir aos falantes de língua portuguesa aprofundarem conhecimentos sobre a língua. É possível argumentar que os

---

<sup>147</sup> Office national d'information sur les enseignements et les professions. Órgão vinculado ao *ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*.

acordos bilaterais assinados entre a França e o Brasil concernentes ao território da Guiana Francesa e do estado federativo do Amapá contribuíram para que o ensino do português se difundisse no contexto educacional guianense. Vejamos, no quadro a seguir (quadro 16), o número total de estabelecimentos que oferecem o português na Guiana Francesa nas modalidades LV1, LV2, LV3.

Quadro 16: Português como <i>langue vivante</i> na Guiana Francesa						
Divisão do sistema de ensino francês	Nº de alunos*	Nº total de estabelecimentos**	Nº total de estabelecimentos que oferecem o português	LV1	LV2	LV3
<i>École</i>	44036	167	2 ****	81 ****		
<i>Collège</i>	35714	31	21***	12***	21***	1***
<i>Lycée</i>		13	12***	1***	11***	1***

Quadro 16: Elaborado pela autora.

Fonte: \*Dados retirados do *ministère de l'Éducation nationale*. \*\*Dados retirados do PA 2018. \*\*\*Dados retirados do Onisep. \*\*\*\*Dados retirados do documento intitulado *Carte des Langues – Zone Est*, disponível no portal oficial *Langues de Guyane*.<sup>148</sup>

O quadro 16 reúne os resultados das estatísticas referentes à oferta do português na rede de estabelecimentos escolares na Guiana Francesa. É possível notar que, das 167 *écoles*, duas delas ofertam o português como *langue vivante* na Guiana Francesa no dispositivo *Intervenant en langue maternelle* (ILM); dos 31 *collèges*, 21 oferecem o português como *langue vivante*; e, dos 13 *lycées*, 11 ofertam o português como *langue vivante*. A tabela a seguir (tabela 1) lista as *écoles*, as cidades, o número de alunos inscritos em português na Guiana Francesa em *classe de portugais*, seja em horários atribuídos especificamente a essa *langue vivante*, seja matriculado em dispositivos específicos como o *Dispositif Académique Intervenant en langue maternelle* (ILM).

<sup>148</sup> Para maiores informações, cf. o portal oficial *Langues de Guyane*. Endereço: <<https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Carte-des-langues-le-portugais-zone-Est-Guyane.html>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

<b>Tabela 1: Número de alunos inscritos em <i>classe de portugais</i> no dispositivo <i>Intervenant en langue maternelle</i> (período 2011 a 2015)</b>			
Ano 2011-2012 <i>École</i> /cidade/número de alunos	Ano 2012-2013 <i>École</i> /cidade/número de alunos	Ano 2014-2015 <i>École</i> /cidade/número de alunos	Ano 2016-2017 <i>École</i> /cidade/número de alunos
Sulny, St. Georges, 111 Léanville, Régina, 64, Atriba, Matoury, 5 Balata, Matoury, 2 Larivot, Matoury, 15	Sulny, St. Georges, 63 Léanville, Régina, 67 Atriba, Matoury, 19 Larivot, Matoury, 7 Balata, Matoury, 8	Sulny, St. Georges, 47 Léanville, Régina, 36	Sulny, St. Georges, 35 Léanville, Régina, 45
Total: 197 alunos	Total: 164 alunos	Total: 83 alunos	Total: 81 alunos

Tabela 1: Elaborada pela autora a partir das *Cartes des Langues - Le portugais - zone Est* publicadas no portal oficial *Langues de Guyane*. Disponível no endereço: <<https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Carte-des-langues-le-portugais-zone-Est-Guyane.html>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

Na *Carte de langues* publicada no portal oficial de *Langues de Guyane*, a oferta do português no âmbito do dispositivo *Intervenant en langue maternelle* (ILM) tem sido direcionada para a zona leste da Guiana Francesa, talvez por essa ser a região de maior proximidade com a fronteira brasileira. Enquanto, em 2011, o português era ofertado em diferentes regiões – Matoury (litoral), Régina e St. Georges (na zona leste) –, em 2017, deixou de ser ofertada nas *écoles* do litoral e passou a ser oferecida exclusivamente nas *écoles* da zona leste (Régina e St. Georges). Nesse sentido, os números evidenciam que, entre 2011 e 2017, a oferta do português na primeira faixa de ensino na Guiana Francesa foi reduzida de cinco para dois estabelecimentos, concentrando-se apenas nas *écoles* da região leste. Conseqüentemente, o número de alunos também diminuiu para mais da metade entre os quatros anos analisados, passando de 197, em 2011, para 81, em 2017.

Não sabemos ao certo o porquê de o ensino do português ter diminuído ao longo desse período no dispositivo ILM, contudo podemos levantar algumas suposições. O fato de o português não possuir o estatuto de *langue régionale*, como é o caso do *créole*, parece-nos importante. Conforme já ressaltado, o estatuto de *langue régionale* é um reconhecimento do *ministère de l'Éducation* que confere à língua um maior respaldo político-institucional no sistema de ensino. Isso significa que a língua possui sua oferta garantida por meio de dispositivos de política linguística específicos que não são conferidos, por exemplo, àquelas línguas reconhecidas como *langues vivantes étrangères*. Desse modo, como o português é considerado uma *langue vivante étrangère*, seu ensino nessa faixa inicial de escolaridade resente de dispositivos de

políticas linguísticas para garantir sua oferta em todo o território guianense. Sendo assim, questões orçamentárias, a disponibilidade de professores ou mesmo a concorrência com outras línguas, somadas à carência de dispositivos específicos, podem explicar a diminuição do ensino do português na *école* nesse dispositivo. A redução da oferta do ensino de português também está relacionada a dificuldades locais da *académie de Guyane*. De acordo com a *Projet académique 2018-2020* da *académie de Guyane*, o número de professores titulares não é suficiente e, por conseguinte, a contratação de professores é alternativa empregada frequentemente pela *académie*. Além disso, a Guiana Francesa tem dificuldades de preenchimento de vagas de professores em localizações mais distantes e pouco estruturadas, como é o caso das cidades de Saint-Georges e Régina.

Não podemos deixar de considerar também que a França, por força de sua Constituição,<sup>149</sup> adota o francês como língua da República. Desse modo, não seria descabido dizer que, mesmo num contexto multilíngue e plurilíngue como é a Guiana Francesa, o monolinguismo ainda seja o modelo vigente no sistema de ensino. Essa é, por exemplo, a constatação de Alby e Léglise (2016), quando afirmam que “*face au multilinguisme et plurilinguisme guyanais, force est de constater que le système éducatif continue d’appliquer les modèles monolingues qui l’ont toujours caractérisé*” (ALBY ; LÉGLISE, 2016, p. 6).

Não sendo uma língua regional capaz de gozar de um estatuto diferenciado de “patrimônio da França”,<sup>150</sup> o ensino do português pode ser configurado como ferramenta facilitadora para a integração do aluno na escola e para o ensino da língua oficial, o francês. Essa é a conclusão de Alby e Léglise (2016) quando discorrem a respeito do dispositivo de política linguística ILM, no qual, inclusive, o português é beneficiado:

Enfin, la justification du dispositif est de permettre aux élèves de mieux s'intégrer à l'école (en insistant sur l'école maternelle) et de les aider à "se structurer dans leur langue" pour mieux aller vers le français. Il ne s'agit donc pas d'un dispositif bilingue au sens de celui des classes bilingues français-créole : il n'y a pas de parité horaire (les derniers documents de cadrage évoquent un minimum horaire de 3h par semaine par élève) 15, le modèle n'est pas celui d'un bilinguisme "parallèle", mais celui d'un bilinguisme consécutif avec pour objectif principal une scolarisation "ordinaire" (rares sont les élèves qui continuent de bénéficier après le CP de ces enseignements en langue de première socialisation) (ALBY ; LÉGLISE, 2016, p. 9).

<sup>149</sup> Conforme disposto no artigo 2 da Constituição Francesa: *La langue de la République est le français.*

<sup>150</sup> Conforme disposto no artigo 75-1: *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.*

É preciso pontuar, ainda, que são as cidades do leste da Guiana Francesa (Saint-Georges-de-l'Oyapock e Régina) que registram um maior número de crianças falantes de português (69% e 42,5%, respectivamente).<sup>151</sup> Ao valorizar o repertório linguístico do aluno *allophone*, tal oferta também se insere numa lógica de acolhimento visando ao ensino na língua francesa. Nas palavras de Launey e Lescure (2017):

**accueil** et enseignement la première année en langue maternelle, et **introduction en proportions croissantes de la langue nationale et officielle au long du premier degré**, préparant ainsi les enfants à aborder l'enseignement secondaire en **langue nationale** (LAUNEY; LESCURE, 2017, p. 15).

Na visão das autoras, o “acolhimento” propicia ao aluno *allophone* um bilinguismo de transição, oferecendo-lhe atividades com a sua língua materna, para que ele tenha acesso “eficaz” à língua nacional.

Apesar da pouca oferta do português nas faixas iniciais de ensino, o que os dados apresentados pelo estudo de Léglise (2013) evidenciam é que a presença do português no repertório linguístico dos alunos é considerável na Guiana Francesa. Mesmo em localidades distantes da fronteira, é possível observar a presença do português como língua declarada pelos alunos: em Kourou, 13%; em Sinamary, 20%; em Macuria, 28%; e, em Saul, 55%. Em todas essas localidades, o percentual de alunos que declaram falar português supera o inglês e, em outros casos, ombreiam com o percentual de alunos que declaram ser bilíngues *créole-francês*. Ou seja, mesmo não sendo uma *langue régionale*, a presença da língua portuguesa é expressiva nas escolas da Guiana Francesa, mas, a despeito disso, o ensino dessa língua é ainda muito incipiente nos anos iniciais da *école*.

Já no *collège*, os números da oferta do ensino do português são mais significativos. O português é ofertado como *langue vivante étrangère* em cerca de 67% dos *collèges* existentes na Guiana Francesa. Em todos os 21 estabelecimentos, o português pode ser ofertado como LV2, ou seja, como uma segunda opção de língua do aluno. Aqui vale mencionar que, a partir da *cinquième*, o inglês deverá ser obrigatoriamente uma das escolhas do aluno. A oferta de português como LV1 é menor, mas, mesmo assim, compreende 12 *collèges* dos 21 que ofertam o ensino de português, ou seja, 57% dos *collèges* que ofertam o português como opção de *langue vivante étrangère*. No caso dos *lycées*, dos 13 *lycées* existentes, todos eles ofertam o português

---

<sup>151</sup> Segundo dados de Léglise (2013).

em algumas das modalidades possíveis (LV1, LV2 ou LV3). Um dado que surpreende é o fato de somente um *lycée* oferecer o português como LV1, em contraste com a significativa parcela da oferta dessa língua como LV1 no *collège* (12 *établissements*). A reduzida oferta do português como LV1 nos *lycées* parece refletir uma decisão política da *académie de Guyane* que privilegia o ensino do inglês como LV1, em detrimento de outras línguas. De acordo com o guia *Rentrée 2018*, publicado pelo Onisep, o inglês é ofertado como LV1 em todos os *lycées* guianenses, o que nos leva a crer que essa oferta acontece de forma impositiva, considerando que não há possibilidade de o aluno escolher outra língua que não o inglês como primeira opção nesse segmento de ensino. O quadro 17 permite a comparação da oferta do português com outras línguas (inglês, alemão, espanhol e chinês) também oferecidas nos estabelecimentos de ensino na Guiana Francesa.

Quadro 17: Oferta do português versus oferta de outras <i>langues vivantes</i> na Guiana Francesa <sup>152</sup>												
	<i>École</i>				<i>Collège</i>				<i>Lycée</i>			
	Nº total de estabelecimentos	Nº total de estabelecimentos que ofertam o ensino de uma <i>langue vivante</i> x modalidade			Nº total de estabelecimentos	Nº total de estabelecimentos que ofertam o ensino de uma <i>langue vivante</i> x modalidade			Nº total de estabelecimentos	Nº total de estabelecimentos que ofertam o ensino de uma <i>langue vivante</i> x modalidade		
		LV1	LV2	LV3		LV1	LV2	LV3		LV1	LV2	LV3
	167				31				12			
Inglês					31	31	4	0	12	12	1	0
Espanhol					30	13	30	0	11	1	11	7
Português	2 * (0,01%)				21	12 (38%)	21 (67%)	1 (0,3%)	11	1 (0,8%)	10 (83%)	4 (33%)
Alemão					2*	0	1	0	2	0	1	1
Chinês					1	0	1	0	1	0	0	1

\*Duas *écoles* ofertam o português na Guiana Francesa no dispositivo *Intervenant en langue maternelle* (ILM).

Quadro 17: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos na *Cartographie des Langues* no portal oficial do Onisep. Endereço: <<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/College/Classes-du-college/Etudier-les-langues-au-college/La-carte-des-principales-langues-vivantes-etrangeres-enseignes-pres-de-chez-vous>>. Acesso em: 29 out. 2019.

A análise do quadro acima, em perspectiva comparada, permite-nos observar que o inglês é a língua mais ofertada no *second degré* (*collège e lycée*), seguida pelo espanhol e pelo português. Isso pode ser comprovado a partir da análise da coluna “nº

<sup>152</sup> O holandês compõe a lista de *langues vivantes* ensinadas na Guiana Francesa. Contudo, a *cartographie des langues*, elaborada pelo Onisep, não faz menção a essa língua. Portanto, não tivemos acesso a nenhum dado oficial relacionado ao holandês que justificasse a sua inserção no quadro acima.

total de estabelecimentos que ofertam o ensino”. Na passagem do *collège* para o *lycée*, o inglês mantém sua predominância, sendo quase exclusivamente ofertado como LV1. Já o português, assim como o espanhol, perde espaço de oferta no *lycée*. Se, no *collège*, o português é ofertado como LV1 em 12 dos 31 estabelecimentos de ensino (ou seja, cerca de 39%), no *lycée* ele passa a ser ofertado em somente um dos 12 estabelecimentos de ensino. Não podemos afirmar ao certo as razões pelas quais a língua portuguesa é ofertada somente em um *lycée* enquanto LV1. A nosso ver, a fraca oferta do português, no contexto educacional guianense, está relacionada às decisões político-institucionais da França, que, inevitavelmente, priorizam algumas línguas em detrimento de outras. Observemos, em primeiro lugar, a *Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 - Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales - Carte des langues vivantes*:

La carte des langues permet d'impulser une politique linguistique cohérente et diversifiée. Elle **conforte** l'enseignement des quatre langues les plus enseignées (anglais, allemand, espagnol et italien) et **encourage** le développement des autres langues à plus faible diffusion dans notre système scolaire : arabe, chinois, grec moderne, hébreu, japonais, langues scandinaves, néerlandais, polonais, portugais, russe et turc (Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 - Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales - Carte des langues vivantes) [grifo nosso].

Por trás dos discursos *faire progresser tous les élèves en langue étrangère* ou *diversité linguistique chez les élèves*, existe uma forte categorização das línguas ensinadas no sistema de ensino francês. Na *circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015*, há uma divisão explícita das línguas em dois grupos: o primeiro ressalta as línguas mais ensinadas no sistema de ensino francês; o segundo evidencia as línguas com fraca difusão no referido sistema. A escolha dos verbos merece particular atenção. Em francês, o verbo *conforter* corresponde ao verbo *renforcer*; já o verbo *encourager*, em francês, significa *appuyer*. Isso quer dizer que a política linguística *carte des langues reforça* as línguas mais ensinadas no sistema de ensino francês e *apoia* as línguas de menor difusão. Destacamos o efeito de sentido produzido pela *circulaire*: as línguas mais ensinadas no sistema de ensino francês são (e serão) prioridade, ao passo que as línguas com baixa difusão são (e continuarão sendo) incentivadas, na medida do possível (orçamento, número de postos de professores suficientes, espaço físico, materiais pedagógicos, dentre outros).

Por outro lado, o relatório *Apprendre les langues, Apprendre le monde*, publicado em janeiro de 2012<sup>153</sup> e dirigido por Suzy Halimi, reconhece a diversidade e a pluralidade linguística, mas promove, de certo modo, o monolinguismo. Destaca-se, na introdução do relatório, a importância da evolução do ensino de *langues vivantes*, notadamente o inglês, e coloca-se a diversidade linguística como um “*souci*”, ou seja, um problema a ser resolvido:

Dans son discours à l’UNESCO, le 27 octobre 2011, le Ministre a rappelé que l’éducation est “la condition du progrès de l’homme, la clé de diffusion de la culture de paix”. Il a présenté les trois grandes révolutions qu’a connues l’école française dans la seconde moitié du XXe siècle : la démocratisation, la massification et la personnalisation, et il a conclu son allocution par ces mots : «...il nous faut oser. Face aux habitudes de pensée, il nous faut innover ; face aux conservatismes, il nous faut changer l’École avec les professeurs”. Ces convictions sous-tendent la lettre de mission qu’il a remise au Comité stratégique des langues, auquel il demande de **faire évoluer l’enseignement des langues vivantes, notamment l’anglais, mais avec le souci de préserver la pluralité linguistique**\_(Rapport Apprendre les langues, Apprendre le monde, 2012, p. 7) [grifo nosso].

Observemos, no recorte a seguir, dois posicionamentos divergentes no seio do comitê organizador do relatório no que diz respeito ao ensino de línguas: há aqueles que defendem o inglês e aqueles que defendem a pluralidade linguística. Ainda nesse trecho, é sublinhado que possibilitar o ensino-aprendizagem do inglês a jovens e adultos é permitir a entrada de tais indivíduos no universo da mundialização:

**Le débat a divisé notre comité, partisans du tout anglais d’une part, défenseurs de la pluralité linguistique de l’autre.** Persuadés qu’il existe un fond de vérité dans chacune des deux approches, nous les poserons comme complémentaires dans notre stratégie pour l’enseignement des langues : **permettre à tous les jeunes, à tous les adultes de communiquer en anglais et d’en démarrer l’apprentissage tout au long de la vie, c’est être pragmatique dans la conjoncture actuelle, c’est donner à tous nos concitoyens les clés d’entrée dans l’univers de la mondialisation**\_(Rapport Apprendre les langues, Apprendre le monde, 2012, p. 8) [grifo nosso].

Percebemos, por um lado, que o relatório *Apprendre les langues, Apprendre le monde* (HALIMI, 2012), um documento de política linguística oficial francesa, carece de diretrizes para a valorização da diversidade linguística no universo escolar francês, inclusive da língua portuguesa. Por outro lado, observamos a defesa do inglês no sistema de ensino francês como forma de acesso à mundialização. Se considerarmos o contexto guianense, notadamente plurilíngue, percebemos também que o inglês assume

---

<sup>153</sup> O relatório “*Apprendre les langues, Apprendre le monde*” está disponibilizado nas referências bibliográficas.



papel destacado no sistema de ensino. Contudo, mesmo considerando essa polarização inglês *versus* diversidade linguística nos documentos oficiais acima citados, entendemos que a oferta/ensino do português na Guiana Francesa deve ser encarada como significativa, por duas razões: (i) o inglês é obrigatório como uma das *langues vivantes* a serem estudadas a partir do *second degré* (por força da legislação francesa) e, no caso específico da Guiana Francesa, é única escolha para LV1 no *lycée* (por força de decisões político-institucionais locais); (ii) Apesar da redução na oferta do português como LV1, destacamos que o português segue sendo a *langue vivante* mais estudada no território guianense, uma vez que, dos 12 estabelecimentos, em 11 o português é ofertado, quer seja como LV1, LV2 ou mesmo LV3.

Importante destacar também que os números do ensino do português como *langue vivante* na Guiana Francesa promovem uma inversão da estatística de ensino de *langue vivante étrangère* em nível local se comparados com os números observados em nível nacional. Desse modo, se na França metrópole a língua mais estudada como LV1 no *second degré*, depois do inglês, é a língua alemã, na Guiana Francesa, a oferta de ensino de alemão está atrás do português. Segundo os dados estatísticos do *Repères et références statistiques da Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (2018, p. 112-113), o português ocupa uma posição inexpressiva, figurando na amostra sem números próprios e sendo, portanto, inserido dentro da categoria *Autres* (essa categoria reúne diversas línguas que, somadas, representam menos que 0,2% referentes ao ensino como LV1 e LV2). Já na Guiana Francesa, o português tem uma posição destacada, conforme demonstra o quadro 11. Todo esse panorama indica o peso que o português *langue vivante* possui no território guianense e a importância de se discutir a política linguística para o ensino do português dentro desse contexto específico que, como já dito, revela-se sensivelmente diferente daquele que é observado em nível nacional.

Como vimos nesta seção, a oferta regular de uma *langue vivante* dentro do estabelecimento de ensino pode ser realizada nas modalidades LV1, LV2 e LV3. Contudo, a depender de elementos do contexto específico em que a escola está inserida, como grande número de falantes de uma determinada língua e forte presença de migrantes, dispositivos especiais de política linguística podem ser adotados. Desse modo, esses dispositivos se diferenciam da oferta regular porque são uma possibilidade prevista nos marcos da legislação francesa. Caso haja interesse da comunidade escolar em adotar algum dispositivo de política linguística, deverá ser encaminhada a respectiva

demanda, optando por alguma das opções previstas: *intervenants en langue maternelle (ILM)*, *classe bilingue* e *section internationale*. A escolha por este ou aquele dispositivo reflete, em última instância, uma decisão da comunidade escolar, mas que deve estar amparada em condições sócio-cultural-demográficas que ensejam e justificam a adoção do dispositivo em questão. No próximo capítulo, apresentaremos os principais dispositivos de política linguística para o português na Guiana Francesa.

## xxx

Este capítulo procurou apresentar o sistema de ensino francês a partir de sua estrutura, organização e atores. No que se refere à estrutura e organização, vimos que a obrigatoriedade escolar se dá a partir dos seis anos, estendendo-se até os 16 anos. O ensino é organizado em níveis que se subdividem em ciclos. A *école maternelle* possui três níveis de ensino que correspondem ao primeiro ciclo, abrangendo as idades de três a cinco anos. Na sequência, tem-se a *école élémentaire*, que possui cinco níveis de ensino, sendo que os dois primeiros correspondem ao segundo ciclo e os três últimos ao terceiro ciclo. Na *école élémentaire*, as crianças entram com seis anos de idade e saem com 10 anos. Já no *collège*, existem quatro níveis de ensino, todos eles correspondentes ao quarto ciclo, recebendo alunos dos 11 aos 14 anos. Por fim, a escolaridade obrigatória termina no *lycée*, que possui dois níveis de ensino e dois ciclos. É nesse sistema que os diferentes dispositivos de política linguística são implementados, levando em consideração não somente as expectativas das autoridades de educação, como também os contextos sociolinguísticos em que os estabelecimentos de ensino estão envolvidos.

Portanto, para que haja uma melhor correspondência entre os meios e os fins, e buscando maior efetividade da política linguística, o sistema educativo francês prevê a participação de uma série de atores na gestão do ensino em cada instituição escolar. É importante conhecer a cadeia de atores, pois, em maior ou menor grau, de forma mais ou menos centralizada, é ela que vai determinar os rumos da implementação de cada dispositivo. Inclusive se essa implementação corresponde ou não com aquela que é formulada. Por isso, antes de analisarmos os dispositivos de política linguística para o português na Guiana Francesa, optamos ainda, no presente capítulo, por descrever rapidamente os atores que possuem influência, que estão formalmente inseridos no desenho institucional da política linguística e na implementação dos dispositivos analisados no capítulo seguinte. Na sequência, discorreremos breve e especificamente a respeito do ensino de línguas no Estado francês, procurando evidenciar como esse

ensino tem sido desenvolvido e pensado historicamente, sob a perspectiva do termo *langue vivante*. O termo *langue vivante* foi adotado por ser um termo usado historicamente no sistema de ensino francês e que consta em todos os documentos oficiais e legislativos da França. Agindo assim, entendemos ser mais coerente a análise de cada dispositivo estudado.

Por fim, após todo esse sobrevoo, aterrissamos no ensino do português como *langue vivante* na Guiana Francesa. Como a política linguística não ocorre num vácuo social, uma vez que sempre há um público-alvo visado, não há como discutir dispositivos de política linguística para o português sem uma ancoragem sociolinguística. Mostramos, com base em estudos sociolinguísticos, a marcante presença da língua portuguesa no repertório linguístico dos alunos na Guiana Francesa e como essa presença se reflete no ensino de línguas nas escolas. Na Guiana Francesa, o ensino do português está presente nas três faixas de ensino. No *collège*, está presente em 21 dos 31 estabelecimentos da rede de ensino local. No *lycée*, é ensinado em 12 dos 13 estabelecimentos. Contudo, surpreendentemente, na *école*, dos 167 estabelecimentos, apenas dois deles oferecem o português no dispositivo ILM. Diversas questões podem ser levantadas para compreender essa possível lacuna ou carência, indo desde a dificuldade de contratação de professores, questões orçamentárias, o *status* do português ou mesmo uma política deliberada de *francisation* desses alunos, permitindo que o francês seja a língua de preferência nos anos iniciais de escolarização. Contudo, ressaltamos que, mesmo não sendo considerada uma *langue de Guyane*, o português é beneficiado por um dispositivo específico para essas línguas voltado para os alunos da *école*: o dispositivo ILM, objeto do nosso estudo no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O PORTUGUÊS

Este capítulo conta com duas seções. A primeira delas é dedicada a apresentar e descrever cada um dos três dispositivos da política linguística educativa que contemplam o português na rede de ensino da Guiana Francesa: *intervenants en langue maternelle (ILM)*, *classe bilangue* e *section internationale*. Nessa primeira seção, denominada “Novas instituições, novas práticas?”, realizamos a primeira parte de nossa análise, focalizando o aspecto político-institucional dos dispositivos, com base em dimensões capazes de destacar quem são os atores que interagem na implementação desse dispositivo, qual sua natureza (no que ele consiste em termos pedagógicos), seu público-alvo e sua forma de funcionamento. Essa análise se estrutura em dimensões que, como já dito anteriormente, guardam relação com o título deste trabalho: quem planeja, o que se planeja, para quem se planeja e como se planeja. Em cada uma dessas dimensões, criamos categorias para extrair de cada dispositivo respostas seguras para analisarmos a abertura à diversidade linguística do dispositivo, do ponto de vista político-institucional. Trata-se, portanto, de uma análise do ponto de vista do funcionamento formal e procedimental da política, que é imprescindível para melhor compreendermos nosso objeto de estudo. O título da seção, em forma de pergunta, visa a provocar uma reflexão inicial para pensarmos além da oficialidade da política, buscando compreender como se orienta a política linguística francesa e qual o papel que os dispositivos estudados cumprem no âmbito dessa política. Se estamos interessados em estudar a política linguística para o português na Guiana Francesa, por meio dos dispositivos de que o Estado francês se vale, precisamos pensar também sobre o lugar que o português ocupa nessa política. A inclusão do português nesses dispositivos – e essa indagação vale para qualquer outra *langue étrangère* no sistema de ensino da França – seria verdadeiramente fruto de uma política plurilíngue? Estariam os dispositivos aqui estudados contribuindo efetivamente para uma política linguística educacional multicultural e aberta à diversidade linguística no território guianense?

Essas indagações nos conduzem à segunda parte de nossa análise, realizada na seção “O monolinguismo renitente e o plurilinguismo vanguardista”. Nesse momento, voltamos nossa preocupação para o funcionamento discursivo que sustenta os três dispositivos em foco. Buscamos em textos normativos e demais documentos oficiais de

governo que compõem o *corpus* de nosso trabalho elementos discursivos capazes de nos permitir analisar o dispositivo para além da oficialidade da política. Se, como visto no capítulo anterior, as políticas de *francisation* imprimiam formas claras de discriminação entre as línguas e tratamentos diferentes no sistema de ensino nos anos da colonização da Guiana Francesa, nos dias atuais, há, ainda, uma tensão entre duas classes distintas de falantes: falantes da língua oficial e falantes da língua não oficial. Essa relação está inscrita na história e tem existência material, para além da forma específica em que ela se expressa em determinado contexto sócio-histórico. Nesse sentido, termos como *langues de France, langues de Guyane, langue régionale, langues minoritaires, langues de la migration*, ou mesmo sintagmas, como *autre langue que le français*, são formas diferentes de dizer aquilo que tem materialidade histórica: a oficialidade do francês frente às outras línguas e o modelo monolíngue de Estado-nação. Há uma relação de dominância que se expressa de diferentes formas enunciativas nos documentos que analisamos a partir da análise do discurso materialista.

#### 4.1 Novas instituições, novas práticas?

##### 4.1.1. Dispositivo *Intervenant en langue maternelle*

O dispositivo *Intervenants en langue maternelle* foi concebido para atender falantes de línguas indígenas e minoritárias no território guianense, prioritariamente nas *écoles*. Tal dispositivo consiste no trabalho de professores “nativos”<sup>154</sup> bilíngues (chamados de *intervenants*) que, segundo o documento *Lettre de cadrage* da *académie de Guyane*, é desenvolvido em três vertentes: “favorecer o desenvolvimento da fala e do pensamento das crianças na *langue maternelle*, ser representante, na *école*, da cultura do aluno; ser intermediário entre as famílias e a escola”<sup>155</sup> (ACADÉMIE DE GUYANE, 2018). O objetivo reside em permitir aos alunos uma melhor integração nas instituições

---

<sup>154</sup> O conceito de “nativo” é muito problematizado na linguística aplicada (cf. RAJAGOPALAN, 2007). Portanto, usamos a formulação entre aspas para preservar a palavra utilizada no documento original e indicar que queremos, com o uso do termo, indicar que nativos são aqueles que têm a língua como língua materna.

<sup>155</sup> No original: “Le travail des ILM s’organise au travers de 3 axes: favoriser le développement du langage et de la pensée des élèves dans leur langue maternelle ; Être le représentant de la culture des enfants de l’école ; Être l’intermédiaire entre la famille et l’école”.

escolares nos anos iniciais de ensino, bem como ajudá-los a se estruturarem na língua materna para melhor aprendizado do francês (cf. ALBY; LÉGLISE, 2017).

Segundo Alby e Léglise (2016), a primeira versão do dispositivo foi implementada em caráter experimental na década de 90, quando era denominado *Médiateurs culturels et bilingues*. Posteriormente, em 2007, foi adotado em caráter permanente e renomeado como *intervenants en langue maternelle*. Não obstante não seja um dispositivo concebido para o português, a retrospectiva dos últimos seis anos tem mostrado que o ILM tem contemplado, com regularidade, a língua portuguesa (desde 2013, o português conta com dois *intervenants* na Guiana Francesa). Apesar do número reduzido, deve-se levar em conta que tal dispositivo, como já dito, foi concebido para as línguas com *status de langue de Guyane*, dentre as quais o português não se enquadra. Nesse sentido, a contratação de dois *intervenants* para o português deve ser avaliada dentro de um contexto em que a média de *intervenants* é de 5,5 para cada uma das nove línguas contempladas (dados de 2019, conforme tabela 2). Ademais, excluindo a língua indígena *nenge (e) tongo*, que possui cerca de 25 ILM, o português tem o mesmo número de *intervenants* que outras duas *langues de Guyane* (*hmong, teko 'awu*) e apenas um a menos que outras três (*Saamaka tongo, wayãpi awu, parikwaki*) (dados de 2019, conforme tabela 2).

De acordo com dados retirados do site da *académie de Guyane*,<sup>156</sup> os últimos quatro anos mostram como tal dispositivo tem sido implementado de forma contínua, atendendo entre 2.300 e 3.500 alunos anualmente.

---

<sup>156</sup> Os dados são da *Carte du dispositif académique des intervenants en langue maternelle de l'académie de la Guyane*, publicada no portal *Education Prioritaire*.

**Tabela 2: Número de *intervenants en langue maternelle* na Guiana Francesa**

	Línguas	N° de <i>intervenants</i> /ano			
		2012-2013	2015-2016	2016-2017	2018-2019
Langue de Guyane	Nengue (e) tongo	20	20	23	25
	Wajana omi	4	4	4	6
	Kali'na aulan	3	3	3	4
	Wayãpi awu	3	3	2	3
	Teko 'awu	2	2	1	2
	Parikwaki	2	2	2	3
	Saamaka tongo	2	2	2	3
	Hmong	1	1	1	2
Langue vivante étrangère	Portugais	2	2	2	2

Tabela 2: Construída pela autora com dados retirados da *Carte du dispositif académique des intervenants en langue maternelle* de l'académie de Guyane, publicada no portal *Education Prioritaire*, entre 2015 e 2019.

De acordo com a *académie de Guyane*, trata-se de um dispositivo inovador de “acolhimento” utilizado na primeira escolarização de jovens alunos em sua língua materna (*Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle*, 2019, p. 4). Diferentemente de outros dispositivos de política linguística criados no território europeu da França e, posteriormente, adotados na Guiana Francesa, o ILM é criado pela própria *académie de Guyane* e pensado especificamente para o contexto guianense. A *académie* entende que o dispositivo nasce a partir da consideração da glotodiversidade e do multiculturalismo guianense pela *école*, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.<sup>157</sup> É, portanto, fruto de uma política linguística genuinamente regional, concretizada a partir do empenho e envolvimento de atores políticos, sociais e pesquisadores locais. Para as autoridades educacionais da Guiana Francesa, o ILM, em sua concepção teórica,<sup>158</sup> parte do princípio de que estudar em duas línguas não possui

<sup>157</sup> No original: “L'académie de Guyane développe depuis maintenant 20 ans un dispositif innovant de l'accueil et de la première scolarisation de ses jeunes élèves dans leur langue maternelle. Né de la prise en compte de la glottodiversité et du multiculturalisme guyanais par l'école, ce dispositif participe aussi – et peut-être surtout – de l'épanouissement cognitif des élèves” (*Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle*, 2019, p. 4).

<sup>158</sup> Para saber mais sobre a concepção teórica do dispositivo ILM, cf. o documento administrativo *Étayage théorique de la mise en oeuvre des actions du dispositif ILM* (2015) nas referências bibliográficas.

efeitos negativos a longo prazo no desenvolvimento escolar dos alunos na língua majoritária, no caso, o francês.<sup>159</sup> Esse tipo de justificativa do dispositivo nos faz problematizar sua utilização enquanto instrumento capaz de valorizar a diversidade linguística no sistema de ensino. Seria o caso de o dispositivo ILM reconhecer as línguas *régionales, minoritaires* ou *vivantes étrangères* (para citar o caso do português) apenas como instrumento de aprendizagem para outra língua, a língua oficial? Para responder a esse questionamento, faremos uma análise discursiva do dispositivo. Antes, iremos analisá-lo do ponto de vista político-institucional, buscando responder à questão de pesquisa que dá nome a este trabalho: “Quem planeja o quê, para quem e como”.

### Dimensão QUEM

Conforme já explicitado na parte metodológica deste trabalho, entendemos que, na fase de implementação, também estão incluídos o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação do dispositivo, de modo que as competências ou responsabilidades dos atores se distribuem ao longo de uma cadeia de ações. De todo modo, independentemente dessa cadeia, para que um dispositivo de política linguística configurada como política pública possa existir, ele deve estar amparado em alguma lei que lhe dê amparo. Nesse sentido, o embasamento legal para a criação do ILM se encontra, especificamente, em dois artigos do *Code de l'éducation*. O primeiro deles, *article* L312-10, em suas alíneas 1 e 2, assim dispõe:

Article L312-10 - alinéas 1 et 2: “Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage” (*Code de l'éducation, article* L312-10).

Ou seja, por meio desse artigo, vislumbra-se que o dispositivo se embasa não como decorrente de um direito, mas sim de uma possibilidade dada pelo legislador, para permitir um ensino (*Cet enseignement peut être dispensé*) de línguas e culturas

---

<sup>159</sup> Referimo-nos à concepção de Cummins trazida no documento *Étayage théorique de la mise en oeuvre des actions du dispositif ILM* (2015), que embasa a orientação para implementação do dispositivo. Transcrevemos, na sequência, a citação original conforme disposto no documento: “Un constat commun ressort des travaux sur toutes les formes d'éducation bilingue : passer du temps d'enseignement dans deux langues n'entraîne pas d'effets négatifs à long terme sur le développement scolaire des élèves dans la langue majoritaire. Cette conclusion vaut à la fois pour les élèves de langue majoritaire et ceux de langue minoritaire, dans des contextes socio-linguistiques et sociopolitiques divers, et avec des programmes organisés de manières très différentes”.



regionais em regiões onde esse multiculturalismo se faz presente (*et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage*). Mais adiante, no artigo L321-4, terceira alínea, tem-se uma disposição ainda mais precisa para as *académies d'outre-mer*, incumbindo-as de preverem abordagens específicas de ensino para crianças advindas de meio principalmente *créolophone e amérindien*:

Article L321-4 – alínea 3<sup>a</sup>: Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien (*Code de l'éducation, article L321-4*).

Portanto, no caso do dispositivo ILM, sua implementação se dá com fundamento no texto previsto nesses dois artigos citados, em especial a alínea terceira do artigo L321-4. Pela dicção da lei, entendemos que a criação do dispositivo fica a cargo da competência da *académie*. É essa a instância decisória para autorizar o dispositivo, tendo em vista que é quem possui o poder político delegado pelo *ministère de l'Éducation nationale*. Nesse sentido, as regras de funcionamento do ILM serão previstas em um documento administrativo elaborado pelo próprio *recteur* da *académie de Guyane*, denominado *lettre de cadrage*, que nada mais é que um conjunto de orientações aos *directeurs de l'école*. Nesse documento, encontramos que cada *école* deve prever em seu *Projet de l'école* a necessidade de se ter uma classe de *langue maternelle* no estabelecimento: *L'école doit clairement expliciter, dans son projet d'école, la contribution de la classe de langue maternelle aux apprentissages des élèves qui la fréquentent (Lettre de cadrage, 18/07/2018)*.

Como o *Projet de l'école* é aprovado no âmbito do *Conseil de l'école*, sendo este presidido pelo *directeur*, cabe a este a iniciativa de demandar o dispositivo à *académie*. Contudo, é preciso considerar que o *Projet de l'école* não é elaborado somente pelo *directeur de l'école*, uma vez que, pelo artigo D411-2, cabe também ao *Conseil de l'école* propor sugestões e dar o parecer sobre a aprovação desse projeto, conforme pode ser observado nos parágrafos e alíneas abaixo selecionadas:

Le conseil d'école, sur proposition du directeur de l'école :

3° Dans le cadre de l'élaboration du projet d'école à laquelle il est associé, donne tous avis et présente toutes suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur toutes les questions intéressant la vie de l'école, et notamment sur :

a) Les actions pédagogiques et éducatives qui sont entreprises pour réaliser les objectifs nationaux du service public d'enseignement ;

**4° Statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet d'école ;**

**5° En fonction de ces éléments, adopte le projet d'école ;**

En fin d'année scolaire, le directeur de l'école établit à l'intention des membres du conseil d'école un bilan sur toutes les questions dont a eu à connaître le conseil d'école, **notamment sur la réalisation du projet d'école, et sur les suites qui ont été données aux avis qu'il a formulés.** (*Code de l'éducation, article D411-2*) [grifo nosso].

No que se refere à participação, é preciso considerar que o *Conseil de l'école* tem uma composição bem diversificada, prevendo, inclusive, a representação de professores e pais. Tal conselho, pelo que observa a legislação vigente, tem competência para estabelecer seu próprio regimento interno e, notadamente, as modalidades de deliberação, o que nos leva a concluir que pode, inclusive, figurar como ator decisório para demandar o dispositivo.<sup>160</sup> Nesses casos, o *directeur* apenas cumpriria a formalidade de demandar o dispositivo junto à *académie* em função das prerrogativas institucionais a ele conferidas. Nesse sentido, essa relação entre o *conseil d'école* e o *directeur*, e deste com a *academie*, deve ser ressaltada justamente por permitir uma interação importante na implementação, capaz de o considerarmos como importante ator coletivo com iniciativa para propor e demandar o dispositivo. Abaixo, destacamos o artigo D411-1, que versa sobre a composição do *Conseil de l'école*:

Dans chaque école, le conseil d'école est composé des membres suivants :

1° Le directeur de l'école, président ;

2° Deux élus :

a) Le maire ou son représentant ;

Un conseiller municipal désigné par le conseil municipal ou, lorsque les dépenses de fonctionnement de l'école ont été transférées à un établissement public de coopération intercommunale, le président de cet établissement ou son représentant ;

3° Les maîtres de l'école et les maîtres remplaçants exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil ;

4° Un des maîtres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école choisi par le conseil des maîtres de l'école ;

**5° Les représentants des parents d'élèves en nombre égal à celui des classes de l'école, élus selon les modalités fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation ;**

6° Le délégué départemental de l'éducation nationale chargé de visiter l'école.

[...]

Assistent avec voix consultative aux séances du conseil d'école pour les affaires les intéressant :

a) Les personnels du réseau d'aides spécialisées non mentionnés au septième alinéa (4°) du présent article ainsi que les médecins chargés du contrôle médical scolaire, les infirmiers et infirmières scolaires, les assistants de service social et les agents spécialisés des écoles maternelles ; en outre, lorsque des personnels médicaux ou paramédicaux participent à des actions

<sup>160</sup> Conforme disposto na última alínea do artigo D 411-2: "Le conseil d'école établit son règlement intérieur, et notamment les modalités des délibérations".

d'intégration d'enfants handicapés, le président peut, après avis du conseil, inviter une ou plusieurs de ces personnes à s'associer aux travaux du conseil ;

b) Le cas échéant, les personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes, les maîtres étrangers assurant dans les locaux scolaires des cours de langue et culture d'origine, les maîtres chargés des cours de langue et culture régionales, les personnes chargées des activités complémentaires prévues à l'article L. 216-1 et les représentants des activités périscolaires pour les questions relatives à leurs activités en relation avec la vie de l'école.

Le président, après avis du conseil, peut inviter une ou plusieurs personnes dont la consultation est jugée utile en fonction de l'ordre du jour.

Les suppléants des représentants des parents d'élèves peuvent assister aux séances du conseil d'école (*Code de l'éducation, Article D411-1*).

Como pode ser observado, o *Conseil de l'école* é um órgão deliberativo, com composição diversificada, estando inclusive prevista a possibilidade de participação de diversos outros profissionais em caráter consultivo. Tal configuração nos permite argumentar que o *Conseil de l'école* é um órgão coletivo de representação que contribui bastante para o grau de abertura política do dispositivo, podendo significar um importante canal de captação de demandas sociolinguísticas de atores dentro do ambiente escolar.

Por fim, entendemos que a avaliação e o monitoramento da implementação do dispositivo cabem a dois atores. Primeiramente, ao próprio estabelecimento de ensino, em função do que é previsto na *Lettre de cadrage* da *académie* para o dispositivo: *L'école doit clairement expliciter, dans son projet d'école, la contribution de la classe de langue maternelle aux apprentissages des élève qui la fréquentent (Lettre de cadrage, 18/07/2018)*. Em última instância, a decisão de disponibilizar um ILM, ampliar a oferta ou manter o(s) posto(s) atual(is) deve recair à *académie*, em função de restrições orçamentárias, decisões técnicas ou mesmo políticas. A expressão “*doit clairement expliciter*” dá a entender que não basta a escola querer o dispositivo e justificar sua necessidade; há que se atender às expectativas de justificativa nos critérios daqueles que autorizam o dispositivo. De todo modo, é preciso lembrar que o ensino em *langues e cultures régionales* não é um direito, como o direito à educação. Nos termos de artigo L 312-10 do *Code de l'éducation*, *Cet enseignement peut être dispensé*, ou seja, o ensino pode ou não ser realizado; não há sua obrigatoriedade.

O importante a ressaltar aqui nesse tópico é que, na dimensão “Quem”, vemos que existem três atores envolvidos no processo de implementação do dispositivo. Na fase inicial, temos o *Conseil de l'école*, que, em qualquer caso, sempre atuará como ator responsável por propor o dispositivo, que é, então, submetido à deliberação quando da aprovação do *Projet de l'école*. Caso a maioria aprove o dispositivo ILM, e sendo esta a

forma de deliberação aprovada no regimento, caberá ao *directeur d'école*, apenas por prerrogativa do cargo, demandar o dispositivo junto à autoridade da *académie*. Caso haja outra forma de deliberação que restrinja o poder do *Conseil de l'école*, este atuará apenas na proposição do dispositivo. De todo modo, uma vez aprovada a necessidade do ILM no *projet d'école*, esse dispositivo é formalmente demandado à *académie* para que o *recteur* assim o aprove. Na fase de monitoramento e avaliação, ressalta-se, mais uma vez, a participação do *Conseil de l'école* e dos *inspecteurs* que auxiliam o *recteur*; por isso, entendemos que, nessa fase, as competências são compartilhadas (quadro 18):

<b>Quadro 18: Dispositivo ILM - análise da dimensão QUEM</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise</b>	<b>Classificação</b>
<b>1. Quem</b>	Iniciativa para propor o dispositivo	<i>Conseil de l'école</i>	Descentralizado e participativo
	Competência para demandar o dispositivo	<i>Directeur, Conseil de l'école</i>	
	Competência para autorizar o dispositivo	<i>Académie</i>	
	Monitoramento-avaliação	<i>Académie, Conseil de l'école</i>	

Quadro 18: Elaborado pela autora.

A análise dessa dimensão nos conduz a classificar o ILM como um dispositivo descentralizado, visto que a instância decisória reside na alçada de competências da *académie*, para autorizar o dispositivo, e na figura do *directeur*, para demandar o dispositivo. Reconhecendo a importância do *Projet de l'école*, como documento que consubstancia a decisão do *Conseil de l'école*, e sendo este um órgão deliberativo capaz de vincular a decisão do *directeur* às deliberações do órgão, entendemos que o processo de implementação ILM é participativo. Em conjunto, esses fatores contribuem para aumentar o grau de abertura da política e ampliar a capacidade política dos atores.

### **Dimensão O QUÊ**

Primeiramente, devemos lembrar que, nesta dimensão, estamos interessados em saber sob qual forma foi criado o dispositivo. Para cumprir os objetivos definidos nas diretrizes e objetivos de uma política linguística, algum ou alguns dispositivos precisam ser criados para concretizarem essas políticas no âmbito institucional. No caso do ILM, conforme já discutido acima, trata-se de um dispositivo criado em âmbito regional (o ILM só existe na Guiana Francesa) valendo-se do artigo L321-4 do *Code de l'éducation* que dispõe que: *Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques*

*spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien.*

Desse modo, o ILM não se constitui como uma modalidade específica de ensino, e sim como um modo de organização do ensino. Não é constituído a partir de uma norma com poder regulamentar (como por exemplo uma lei específica, um *décret* do poder executivo ou *arrêtés interministériels ou ministériels*), mas sim a partir de atos administrativos do *recteur* da *académie* e por deliberação do *directeur* em organizar o ensino de línguas e culturas regionais sob a forma de uma abordagem de ensino adaptada.

O quadro-síntese apresentado abaixo (quadro 19) apresenta as normas que regulam o dispositivo.

Quadro 19: Referência normativa do dispositivo ILM	
Referência normativa	Texto legal
Code de l'éducation	<p>Article L312-10<sup>161</sup> – alinéas 1 et 2 : “Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.”</p> <p>Article L321-4<sup>162</sup> – alinea 3<sup>a</sup> : Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien (Code de l'éducation, article L321-4).</p>
Lettre de cadrage, 18/7/2018 <sup>163</sup>	<p>Objet : fonctionnement des classes de langues maternelles</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) De l'article L241-4 du code de l'éducation adopté par l'assemblée nationale en seconde lecture le 5 juin 2013 : “<i>Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien</i>”.</li> <li>2) des directives ministérielles du 14 juin 2016 relatives au bilinguisme dans les écoles de Guyane (compte rendu intégral des travaux de l'Assemblée Nationale – XIV<sup>e</sup> législature – Ces langues sont enseignées au travers de deux modalités : <ol style="list-style-type: none"> <li>a) le dispositif I.L.M</li> <li>b) l'enseignement dispensé par les professeurs des écoles habilités en langue amérindienne ou businenge(e).</li> </ol> </li> </ol>

<sup>161</sup> Article L312-10 du Code de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000027682810&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130710>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>162</sup> Article L321-4 du Code de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038902165&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>163</sup> Circulaire sur le fonctionnement des classes de langues maternelles 2018. Lettre de cadrage du 18 juillet 2018. Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/06-lettre\\_cadrage\\_ilm\\_2018.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/06-lettre_cadrage_ilm_2018.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

Quadro 19: Elaborado pela autora.

Nos documentos oficiais consultados, essas são as únicas referências normativas citadas para a existência do dispositivo. Percebemos que o ILM não é regulamentado por legislação específica e nem mesmo por *arrêté ministériel*. O que se tem, em termos normativos, é a fixação de regras de funcionamento por meio de atos administrativos do *recteur* na forma de *circulaires* ou *lettres de cadrage*. À luz da legislação francesa, a elaboração dessas normas, a princípio, não possui poder regulamentar e se limita a dar instruções aos serviços públicos para aplicação da lei e dos decretos, ou de modo a precisar a interpretação de certas disposições.<sup>164</sup> A rigor, a *lettre de cadrage* define os objetivos e as prioridades, além de fixar as regras de funcionamento das classes ILM.

A análise dessa dimensão nos leva a concluir que o dispositivo é pouco regulamentado, tendo em vista que não está estabelecido de forma específica na lei e nem há norma de caráter regulamentar que o tenha como objeto. Portanto, o que se tem é uma interpretação das disposições estabelecidas no código prevendo que haja, nas *académies d'outre-mer*, abordagens pedagógicas específicas de ensino em benefício de alunos *créolophone* ou *amérindien*. A falta de previsão legal expressa e de regulamentação desse dispositivo em normas de valor superior o torna mais vulnerável e menos estável. Tendo em vista que, a cada ano, suas regras de funcionamento podem mudar apenas com atos administrativos do *recteur* (novas elaborações de *circulaires* e *lettres de cadrage*), não podemos aqui assumir que haja uma estabilidade em seu funcionamento. Lembremos que o texto legal é inespecífico, não garantindo a existência de nenhum dispositivo, mas tão somente que “*approches pédagogiques spécifiques sont prévues*”. Atender a esse comando e assegurar o cumprimento da lei prevista no *Code de l'éducation*, portanto, pode se dar sem a existência de um dispositivo específico como ILM.

De igual modo, não podemos assumir que o dispositivo seja muito institucionalizado. Conforme já dito, não há na lei nem em nenhum decreto alguma menção específica ao dispositivo ILM. Para que o dispositivo possa existir, ele deve estar previsto no *Projet de l'école* e, como já vimos, a única forma de participação prevista no processo de implementação é por meio de sugestões de membros no âmbito

---

<sup>164</sup> De acordo com o portal oficial *legifrance*: “ces actes sont, en principe, dépourvus de valeur réglementaire. Ils se bornent à donner des instructions aux services pour l'application des lois et des décrets, ou à préciser l'interprétation de certaines dispositions. Ils ne sont pas toujours publiés”. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/Aide/A-propos-de-l-ordre-juridique-francais>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

do *Conseil de l'école*, cujo poder é apenas consultivo. Não há, além desse, nenhum outro espaço de participação institucional previsto para que seja capaz de captar preferências e influenciar a decisão de se adotar o dispositivo (quadro 20).

Quadro 20: Dispositivo ILM - análise da dimensão O QUÊ			
Dimensões	Categorias	Análise	Classificação
2. O quê	Modalidade de ensino	não	Pouco estável e pouco institucionalizado
	Modo de organização do ensino	sim	

Quadro 20: Elaborado pela autora.

### Dimensão PARA QUEM

Esta dimensão diz respeito à especificidade do dispositivo quanto ao público-alvo. Pelo que se extrai da análise legislativa, o dispositivo é criado a partir do que dispõe o artigo L321-4 *Code de l'éducation*, que menciona expressamente os *élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien*. Contudo, ao analisar as normas de funcionamento do dispositivo elaboradas pela *académie de Guyane* (*circulaires e lettres de cadrage*), percebemos que o dispositivo tem como público-alvo alunos cuja língua materna não é o francês. Desse modo, ao estabelecer as regras de funcionamento, percebemos que o poder local (*académie*) amplia o público-alvo em relação ao que é previsto na lei que respalda o dispositivo. É por essa razão que o português, contextualizado como *langue maternelle* segundo esse dispositivo, pode ser contemplado com *intervenants*. Desse modo, para ser admitido em uma classe de ILM, é requisito falar uma língua materna que não seja o francês. Nesse contexto, de acordo com a *académie de Guyane*, o francês é compreendido como *langue seconde*:

Le dispositif I.L.M (Intervenants en langue maternelle) a pour mission d'aider les élèves à s'approprier l'école, de leur donner la possibilité de mieux maîtriser leur langue maternelle et de valoriser leur culture afin de développer l'estime de soi et l'acquisition du **français comme langue seconde** (Académie de Guyane, Lettre de cadrage, 18/07/2018) [grifo nosso].

Desse modo, conseguimos entender o motivo pelo qual o português está contemplado nesse dispositivo, mesmo sendo uma *langue vivante étrangère*. No contexto de implementação do ILM, o português possui *status* de *langue maternelle*. São, ao todo, 81 alunos matriculados na rede de ensino da Guiana Francesa que se beneficiam desse dispositivo (*académie de Guyane, Carte de langues*, 2019).<sup>165</sup>

<sup>165</sup> Dados retirados na *Carte des Langues - le portugais (zone Est Guyane) 2016-2017*. Disponível em: <<https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Carte-des-langues-le-portugais-zone-Est-Guyane.html>>. Acesso em: 14/12/2019.

No que diz respeito ao recrutamento de professores, percebemos, a partir da leitura das *lettre de cadrage* do dispositivo, que a contratação do *intervenante* se faz em editais próprios. Ou seja, os *intervenants* não são professores da rede de ensino, mas sim contratados para assumirem determinados postos de trabalho nas localidades especificadas nos editais. Os candidatos passam por uma entrevista durante a qual devem comprovar a proficiência na língua materna do referido posto. Essa entrevista é conduzida por um *conseiller pédagogique*, encarregado de acompanhar o ILM. Podem participar dessa entrevista, eventualmente, um *inspecteur de l'Éducation nationale* e um linguista. Uma segunda entrevista é realizada para confirmar a aptidão do candidato para se encarregar de um grupo de alunos e avaliar sua capacidade para seguir no curso de formação. Essa segunda entrevista é conduzida por um *inspecteur de l'Éducation nationale*, podendo participar dela um *conseiller pédagogique*.

O recrutamento é realizado pelo *directeur académique des services de l'Éducation nationale*, mediante proposta do *inspecteur de l'Éducation nationale* da *académie de Guyane*. Dessa forma, pelo que analisamos, o *intervenante en langue maternelle* possui requisitos especiais de recrutamento de professores.

No que se refere aos requisitos especiais de aprovação de alunos, observamos que o dispositivo guarda uma certa especificidade. Segundo o *Livret de l'intervenante en Langue Maternelle* (2018, p. 28), as avaliações são feitas em duas línguas – em francês e na *langue maternelle* –, por meio de um documento denominado *Portfólio des langues*.

Da forma como é regulado, vemos que o dispositivo é bastante específico quanto ao público-alvo. Não é qualquer aluno que participa de uma classe ILM, visto que é preciso ser falante da língua materna concernente àquele ILM. Não é, portanto, uma opção de ensino de *langue vivante*, mas sim uma adaptação pedagógica cuja missão é “ajudar as crianças a se apropriar da *école*, e dar-lhes a possibilidade de desenvolver o domínio de sua língua e de valorizar sua cultura a fim de facilitar o desenvolvimento de autoestima e a aquisição do francês”<sup>166</sup> (*Lettre de cadrage*, 11/7/2018).

Assim, podemos considerar que a análise desta dimensão, com base nas categorias aqui apresentadas, faz-nos classificar o dispositivo como específico em relação ao público-alvo (quadro 21).

---

<sup>166</sup> No original: “Les ILM ont pour mission d’aider les élèves à s’approprier l’école, de leur donner la possibilité de développer la maîtrise de leur langue et de valoriser leur culture afin de faciliter le développement de l’estime de soi et l’acquisition du français” (*Lettre de cadrage*, 11/7/2018).



Quadro 21: Dispositivo ILM - análise da dimensão PARA QUEM			
Dimensão	Categorias		
3. Para quem	Requisitos especiais de recrutamento de professores	sim	Específico quanto ao público-alvo
	Requisitos especiais de admissão dos alunos	sim	
	Requisitos especiais de aprovação dos alunos	sim	

Quadro 21: Elaborado pela autora.

### Dimensão COMO

A esta altura, já sabemos quais atores são responsáveis por planejar o dispositivo, a forma sob a qual ele inserido na legislação e para qual público ele é concebido. Resta-nos saber, então, qual seria a especificidade da ILM no tocante à forma como o ensino é desenvolvido.

Na lei, como já explicitado, não há nada em específico do ILM para que se possa extrair alguma análise nesse sentido. O principal artigo de referência que respalda o dispositivo apenas menciona abordagens pedagógicas específicas. Desse modo, as respostas a essa dimensão estão nas *circulaires* denominadas *lettres de cadrage*. Começamos, então, por analisar se o ILM possui um programa de ensino específico de língua e cultura. Para definir as atribuições do ILM, a *académie* elabora uma *circulaire* denominada *lettre de mission*. Este documento, assinado pelo *recteur* da *académie*, explicita as três missões do *intervenant* no curso de seu trabalho: “*Favoriser la structuration des élèves dans leur langue maternelle; Être le représentant, dans l’école, de la culture des enfants; e Être l’intermédiaire entre les familles et l’École*”.

Na *lettre de mission*, cada uma dessas missões é detalhada de modo a caracterizar, de forma bem específica, como o *intervenant* deve atuar para que os objetivos sejam alcançados. Nesse sentido, para atender à primeira *mission*, propõe-se, no documento, que o *intervenant* trabalhe visando ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças na língua materna e em colaboração com os professores, organizando essa aprendizagem em uma progressão que leve em conta os programas e competências do final do ciclo. Conforme a segunda *mission*, o *intervenant* deve sugerir aos professores projetos sobre temas culturais. Dessa forma, os *intervenants* compõem a equipe pedagógica da *école*, contudo têm uma atuação bem específica e diferenciada dos demais professores. As duas primeiras missões estão diretamente relacionadas com o ensino em classe, ao passo que a terceira é mais de caráter burocrático, dizendo respeito à intermediação em reuniões e diálogos entre família e *école*.

Além da *lettre de cadrage*, o trabalho do *intervenant* também é objeto de detalhamento em outro documento, denominado *Référentiel métier de l'intervenant en langue maternelle*.<sup>167</sup> Nesse documento, consta, de forma precisa, a definição da profissão de *intervenant*, especificando os meios materiais, métodos e procedimentos, saberes associados e exigências profissionais para o trabalho.

Há ainda um último documento que merece ser citado e que nos encoraja a assumir com segurança que o ensino no âmbito do dispositivo ILM seja específico – ao menos do ponto de vista formal, oficial. No documento chamado “*Le livret de l'intervenant en langue maternelle*”, logo na página de abertura e apresentação do dispositivo, é dito que o *intervenant* deve participar coletivamente da construção de um material pedagógico inclusivo, adaptado ao universo mental dos alunos e redigido na língua que eles compreendem<sup>168</sup> (*Le livret de l'intervenant en langue maternelle*, 2019, p. 4).

Assim, pelo que pudemos analisar, entendemos que o ILM possui um programa de ensino específico de línguas em relação ao ensino regular ofertado. Trata-se de algo bastante esperado, na medida em que é um dispositivo pensado para servir de acolhimento ao aluno recém-chegado à escola e que desconhece o francês como primeira língua. Ao ser matriculado, esse aluno irá seguir a escolarização tendo como objetivo a aprendizagem do francês para assim ser escolarizado. O ILM deve possuir abordagem teórica e metodológica própria para cumprir seus objetivos e ajudar o aluno a “*s'approprier l'école, de leur donner la possibilité de développer la maîtrise de leur langue maternelle et de valoriser leur culture afin de faciliter le développement de l'estime de soi et l'acquisition du français*” (*Le livret de l'intervenant en langue maternelle*, 2019, p. 4).

Em relação à carga horária, tendo como referência os documentos pesquisados, podemos assumir que ela é diferenciada. De acordo com a *lettre de cadrage* de 18/7/2018, os alunos inscritos nas classes ILM têm uma exposição cotidiana de sessões diárias de 30 minutos (*académie de Guyane*, 2018).

---

<sup>167</sup> Material de informação e orientação do trabalho do *intervenant* disponível no portal oficial *Langues de Guyane*. Disponível em: <<https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/REFERENTIEL-METIER-DE-L-INTERVENANT-EN-LANGUE-MATERNELLE.html>>. Acesso em: 14/12/2019.

<sup>168</sup> No original: “participer collectivement à la construction d’un matériel pédagogique inclusif, adapté à l’univers mental des élèves et rédigé dans une langue qu’ils comprennent (les stages inscrits au PAF visent spécifiquement à répondre à ces deux objectifs)” (*Le livret de l'intervenant en langue maternelle*, 2019, p. 4).

Quanto ao ensino bilíngue e bicultural, temos aqui uma questão complexa a analisar. Isso porque a definição do que seria um ensino bilíngue pode ser sensivelmente diferente para linguistas e para gestores públicos. Na perspectiva do linguista, um ensino bilíngue e bicultural é aquele cujas disciplinas do currículo são ensinadas nas duas línguas, sem preferência de uma sobre a outra. Não é, portanto, o caso de um ensino de uma segunda língua como *langue vivante*, por exemplo. As duas línguas ensinadas, numa perspectiva bilíngue e bicultural, possuiriam igual peso no currículo, agregando não somente o conhecimento linguístico, mas também a cultura em relação dialética. Não seria, portanto, o caso apenas de uma alfabetização bilíngue, mas sim um ensino que também englobe a aprendizagem de outras disciplinas numa perspectiva bilíngue e bicultural. Essa questão será problematizada quando procedermos à análise discursiva. Por ora, devemos nos ater à forma como os documentos oficiais relacionam a perspectiva de ensino. Nesse sentido, os artigos do *Code de l'éducation* que colacionamos anteriormente e que dão a referência legal para que o dispositivo seja criado, em nada explicitam a respeito de um ensino bilíngue e bicultural. Nas *lettres de cadrage* e de *mission*, também não percebemos uma menção expressa ao ensino bilíngue. A menção que existe é de que o ILM teria o objetivo de desenvolver a língua materna e de valorizar sua cultura a fim de facilitar o desenvolvimento de autoestima e aquisição do francês. Portanto, o bilinguismo que existe nos documentos de referência é um bilinguismo de substituição, no qual uma língua – a *langue maternelle* – é utilizada como instrumento para a aquisição do francês e ajuda na escolarização em francês. Desse modo, pela análise realizada, compreendemos que o ensino não é bilíngue e bicultural.

Em relação às outras categorias (ensino bilateral, diplomação específica e duplo diploma), os textos normativos que regulam o dispositivo não trazem nenhuma peculiaridade – mesmo porque estas categorias não seriam aplicáveis ao caso do ILM, previsto para os anos iniciais de ensino e concebido como instrumento de acolhimento. Desse modo, diante da análise aqui empreendida, podemos concluir que o ILM é um dispositivo específico quanto à proposta pedagógica (quadro 22).

<b>Quadro 22: Dispositivo ILM - análise da dimensão COMO</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise</b>	<b>Classificação</b>
<b>4. Como</b>	Programa de ensino específico de língua e cultura	sim	Específico quanto à proposta pedagógica
	Carga horária diferenciada	sim	

	Ensino bilíngue e bicultural	não	
	Bilateral	N/A	
	Duplo diploma	N/A	
	Diplomação específica ( <i>parcours spécifique</i> )	N/A	

Quadro 22: Elaborado pela autora.

Abaixo, apresentamos a ficha descritiva do dispositivo ILM (quadro 23) que integra todas as análises realizadas.

Quadro 23: Ficha descritiva de análise do dispositivo ILM			
Dimensões	Categorias	Análise	Classificação
1. Quem	Iniciativa para propor o dispositivo	1. <i>Conseil de l'école</i>	Descentralizado e participativo
	Competência para demandar o dispositivo	2. <i>Directeur, Conseil de l'école</i>	
	Competência para autorizar o dispositivo	3. <i>Recteur</i>	
	Monitoramento-avaliação	4. <i>Recteur, Conseil de l'école</i>	
2. O quê	Modalidade de ensino	sim	Pouco estável e pouco institucionalizado
	Modo de organização de ensino	sim	
3. Para quem	Requisitos especiais de recrutamento de professores	sim	Específico quanto público-alvo
	Requisitos especiais de admissão dos alunos	sim	
	Requisitos especiais de aprovação dos alunos	sim	
4. Como	Programa de ensino específico de língua e cultura	sim	Específico quanto à proposta pedagógica.
	Carga horária diferenciada	sim	
	Ensino bilíngue e bicultural	não	
	Bilateral	N/A	
	Duplo diploma	N/A	
	Diplomação específica ( <i>parcours spécifique</i> )	N/A	

Quadro 23: Elaborado pela autora.

#### 4.1.2. Dispositivo *Classe bilangue*

Segundo o documento *Les rapports Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège* (2014), o contexto de surgimento do dispositivo *Classe bilangue* se deu a partir de uma *politique volontariste* em favor do alemão nos estabelecimentos de ensino na *Alsace* durante a década de 1990. A ideia era oferecer a possibilidade de aprendizagem de duas línguas (alemão e inglês) a partir da *sixième* (doravante 6e). Até então, os alunos que ingressavam no *collège* só começariam a estudar uma segunda língua a partir da *cinquième* (doravante 5e). A iniciativa foi

posteriormente expandida para outras regiões da França, sem que houvesse muita regulação normativa sobre o dispositivo.

As primeiras *circulaires* a respeito do ensino de duas línguas a partir da 6<sup>e</sup> datam de 2001 e 2002. A *circulaire* de 2001<sup>169</sup> estabelece que o ensino de uma segunda língua deveria ser introduzido progressivamente na classe de 6<sup>e</sup>, tratando-se de uma “política ambiciosa que se apoia sobre os princípios da continuidade da aprendizagem, diversificação de línguas e de coerência do percurso dos alunos em *langues vivantes* ao longo da escolaridade”.<sup>170</sup> Na *circulaire* de 2002,<sup>171</sup> o incentivo aos *collèges* em iniciar o ensino de uma segunda *langue vivante* é corroborado, prevendo a nova *circulaire* que tal ensino deveria ser realizado com pelo menos duas horas semanais. Além disso, a *circulaire* trouxe uma inovação de que uma prioridade seria dada ao inglês para aqueles alunos que não tiveram esse ensino na *école primaire*.<sup>172</sup> Foi somente em 2005 que as *classes bilangues* foram oficialmente adotadas com esse nome. O termo foi inserido dentro de uma seção que tratava especificamente do desenvolvimento do ensino do alemão. De acordo com a *circulaire*, em função de um acordo bilateral,<sup>173</sup> o ensino do alemão seria sistematicamente encorajado na *école élémentaire*, e tendo os alunos escolhido o alemão, os inspetores de ensino cuidariam de assegurar a continuidade na classe de 6<sup>e</sup>.<sup>174</sup> É, portanto nesse contexto que surge o nome *classe bilangue*, assim

---

<sup>169</sup> Circulaire n°2001-105 du 8-6-2001: “Dans le cadre du plan de développement des langues vivantes et à la suite de la généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire, l'apprentissage d'une deuxième langue sera introduit progressivement à compter de la rentrée 2002 en sixième afin d'atteindre l'objectif de maîtrise d'au moins deux langues vivantes, à des niveaux de compétence comparables, pour tous les élèves à la fin des études secondaires”. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101309C.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>170</sup> Circulaire n°2001-105 du 8-6-2001: “politique ambitieuse s'appuie sur les principes de continuité des apprentissages, de diversification des langues et de cohérence des parcours des élèves en langues vivantes tout au long de leur scolarité”. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101309C.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>171</sup> Circulaire 2002-074 du 10-4-2002: “Afin d'encourager cette diversification des langues enseignées, je vous invite à expérimenter en classe de sixième dans le cadre de la carte des langues, dès la rentrée 2002, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante étrangère, avec un horaire hebdomadaire de deux heures au moins”. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020418/MENE0200870C.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>172</sup> Circulaire 2002-074 du 10-4-2002: “Une priorité sera donnée à l'anglais pour les élèves ne l'ayant pas étudié à l'école primaire”.

<sup>173</sup> Conseil des ministres Franco-Allemand de Berlin du 26 octobre 2004.

<sup>174</sup> Circulaire N°2005-067 du 15-4-2005: “L'enseignement de l'allemand sera donc systématiquement encouragé à l'école élémentaire. Là où les élèves auront choisi l'allemand au cycle III, les inspecteurs d'académie veilleront à assurer la continuité de cet apprentissage dans la classe de sixième du collège de secteur”. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

definido: o inglês poderia ser proposto desde a 6<sup>e</sup> para os alunos germanistas por meio da “fórmula” de *classe bilangue*.<sup>175</sup>

Após a reforma educacional do *collège* de 2015, as *classes bilangues* foram mantidas e, finalmente, regulamentadas por um *arrêté* ministerial (*arrêté du 19 mai 2015*). Pela redação do *arrêté*, elas não estão restritas a um contexto de ensino inglês-alemão e são estabelecidas como um ensino facultativo com carga horária limitada a seis horas semanais.<sup>176</sup> Após esse *arrêté* de maio de 2015, a o *ministère de l'Éducation nationale* editou uma *circulaire* que reforça o caráter facultativo do ensino em *classe bilangue* e deixa mais uma vez o ensino do inglês como prioridade:

les élèves qui ont bénéficié de l'enseignement d'une langue vivante étrangère autre que l'anglais ou d'une langue régionale à l'école élémentaire peuvent se voir proposer de poursuivre l'apprentissage de cette langue en même temps que l'enseignement de l'anglais dès la classe de sixième (FRANÇA, 2015).

Assim, atualmente, da forma como está inserido no sistema educativo, a *classe bilangue* (ensino de duas *langues vivantes étrangères*) não é uma obrigatoriedade, mas um ensino facultativo do inglês em conjunto com uma outra língua, desde a *sixième*. O *arrêté*, como documento normativo de caráter regulamentar, apenas assegura a possibilidade de existência do dispositivo. A decisão de implementá-lo fica a cargo de cada *établissement* e, claro, da autorização da respectiva *académie*, resguardando-se em todo caso as diretrizes gerais de ensino do *ministère de l'Éducation nationale*.

Diferentemente do ensino regular de *langues vivantes*, as *classes bilangues* possuem uma carga horária maior: são duas horas a mais de ensino de línguas que o ensino regular. Essa carga horária pode ser distribuída entre as duas disciplinas da forma que o projeto pedagógico do *collège* estabelecer. Portanto, um aspecto inovador na *classe bilangue* é a possibilidade de se estudarem duas línguas desde o início do *collège* em continuidade com o ensino de *langue vivante* da *école*. Contudo, é preciso dizer que as *classes bilangues* serão sempre estabelecidas com o ensino do inglês, cabendo ao aluno decidir somente qual será sua primeira (LV1) e segunda opção (LV2)

<sup>175</sup> Circulaire N°2005-067 du 15-4-2005: “L’enseignement de l’anglais pourra alors être proposé dès la sixième à ces élèves germanistes par la formule de “classe bilangue”. Elle peut être étendue aux élèves ayant choisi en primaire une langue à faible diffusion scolaire”. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>176</sup> Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège: “Les enseignements facultatifs peuvent porter sur : b) une deuxième langue vivante étrangère, ou régionale, en classe de sixième. Le cas échéant, l'enseignement des deux langues vivantes se fait dans la limite de six heures hebdomadaires”. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

de língua. De acordo com o portal Onisep (*Office national d'information sur les enseignements et les professions*):<sup>177</sup>

L'apprentissage de la deuxième langue vivante débute en classe de 5<sup>e</sup>. Les élèves n'ayant pas choisi l'anglais en LV1 doivent obligatoirement l'étudier en LV2. Si vous avez suivi un enseignement bilangue en 6<sup>e</sup>, il vous faut indiquer laquelle des deux langues sera la LV1. Ce choix est important car les horaires hebdomadaires ne sont pas les mêmes (3 heures en LV1, 2 H 30 en LV2). Il est également possible de choisir une langue régionale en LV2 (Portal oficial do Onisep, 11/06/2018).

Como o inglês é obrigatório a partir da *cinquième* no sistema de ensino da França, é muito comum que esta seja a única língua a ser ofertada também na *sixième*. Desse modo, o dispositivo possibilita a diversificação da oferta de línguas desde a *sixième* e a relativização da hegemonia do inglês, oferecendo ao aluno o ensino de uma segunda língua mais coerente com seu percurso escolar. Em muitos casos, essa segunda opção de língua é uma *langue régionale*, *langue maternelle* ou uma *langue minoritaire* que o aluno começou a estudar na *école* e que, em contextos plurilíngues, fazem parte do repertório linguístico dos alunos. Nesse sentido, em alguma medida, o dispositivo procura dar essa coerência no percurso escolar entre a *école* e o *collège* e refletir, de modo mais plural, a dinâmica sociolinguística local. Essa preocupação motivou o governo francês, no ano de 2015, a elaborar uma *circulaire*<sup>178</sup> a respeito do ensino de *langues vivantes étrangères et régionales*. Tal *circulaire* reafirma o compromisso do sistema educativo capaz de refletir o plurilinguismo e a diversidade cultural e relaciona a aprendizagem dessas línguas com a construção da cidadania e o enriquecimento da personalidade do aluno:

Le système éducatif dispense un enseignement de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant du plurilinguisme et de la diversité culturelle sur le territoire. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger (Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015).

<sup>177</sup> “L'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions) est un opérateur de l'État qui relève du *ministère de l'Éducation nationale* et de la Jeunesse et du *ministère de l'Enseignement supérieur*, de la Recherche et de l'Innovation. Éditeur public, l'Onisep produit et diffuse toute l'information sur les formations et les métiers. Il propose aussi des services aux élèves, aux parents et aux équipes éducatives.”

<sup>178</sup> “Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 : Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales”. Disponível em: <[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94580](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

Como forma de operacionalizar esse compromisso, cada *académie* deve construir uma *carte des langues* com o objetivo de favorecer a pluralidade das línguas ensinadas no sistema educativo e dar continuidade ao percurso linguístico entre a *école* e o *lycée*.

Dans ce contexte, les académies doivent proposer une offre linguistique diversifiée et veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques des élèves. De ce point de vue, la carte des langues constitue un outil académique d'information à destination des élèves et des familles. Elle a pour objectif de favoriser la pluralité des langues enseignées dans le système éducatif et la continuité des parcours linguistiques de l'école au lycée (Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015).

Portanto, o grande mérito da *classe bilangue* é que ela permite, ao menos em tese, conformar uma política de ensino de línguas mais adaptada às especificidades locais. Em contextos regionais plurilíngues, como é o caso da Guiana Francesa, a adoção desse dispositivo em favor de línguas regionais, minoritárias, de migração etc. pode significar um importante vetor de diversificação linguística capaz de reduzir a hegemonia do inglês e de outras línguas com maior prestígio no sistema de ensino francês – como é o caso do alemão. É nesse sentido que concluiu o *ministère de l'Éducation nationale* no Rapport 2014-083 – *Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales*:

Quelle que soit la langue, c'est donc bien cet impératif de continuité qui sous-entend et justifie l'existence des sections bi-langues, tout particulièrement lorsque ces sections s'articulent avec le dispositif des ELCO (Enseignements de langue et de culture d'origine), qu'il s'agisse du portugais, de l'arabe ou du turc. De façon générale, il est incontestable que, sans l'existence du dispositif bi-langues, l'hégémonie de l'anglais serait encore plus forte, alors que 95,6 % des élèves étudient aujourd'hui l'anglais en LV1 (Rapport 2014-083 – Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales).

A heterogeneidade linguística de regiões como a Guiana Francesa exige do sistema educativo uma oferta de línguas mais coerente com a dinâmica sociolinguística local até mesmo como forma de considerar o plurilinguismo dos alunos. Esse é o objetivo da *carte de langues* expresso na circular acima referida: *Au niveau académique, la carte des langues permet aux recteurs d'académie de définir une politique en faveur des langues vivantes qui tienne compte des orientations nationales et des spécificités locales* (Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015).

De fato, a análise comparativa das estatísticas nacionais e regionais nos mostra que, no contexto guianense, o ensino de *langues vivantes étrangères*, por meio do



dispositivo *Classe bilangue*, guarda coerência com as línguas faladas pelos alunos (quadro 24). No que se refere especificamente ao português, diferentemente do que ocorre no ILM analisado na seção anterior, na *classe bilangue*, seu ensino está formalmente inserido como língua integrante do dispositivo. A inserção se dá pelo fato de o português ser considerado *langue vivante étrangère* no sistema de ensino francês. Nesse sentido, sendo a língua falada por uma parcela da população escolar,<sup>179</sup> antes mesmo da escolarização, a demanda por essa língua (seja por escolha dos alunos ou por escolha dos pais) se reflete no número de *classes bilangues* presentes nos *collèges* da Guiana Francesa. De acordo com os dados oficiais publicados pelo Onisep em 6/12/2019, de um total de 31 *collèges* existentes na Guiana Francesa, 12 propõem a *classe bilangue* inglês-português. Esses números garantem a oferta do português em aproximadamente 38% dos *collèges* e a posição de primeira língua – juntamente com o espanhol – mais contemplada com o dispositivo na Guiana Francesa. Para se ter uma ideia da expressividade desse número, em comparação com a estatística nacional, no território europeu da França, o ensino do português em *classe bilangue* ocupa o terceiro lugar de língua mais contemplada pelo dispositivo,<sup>180</sup> conforme a tabela 3, abaixo:

---

<sup>179</sup> Conforme explorado no capítulo 3, de acordo com dados do estudo de Léglise (2013), o português é língua falada por cerca de 10% da população escolar antes mesmo da escolarização.

<sup>180</sup> Aqui consideradas as *langues vivantes* europeias.

<b>Tabela 3: Comparativo: número de <i>Classe bilangue</i> entre a <i>académie</i> de Guyane e as <i>académies</i> da France Hexagonale</b>				
Académies	alemão-inglês	espanhol-inglês	italiano-inglês	português-inglês
Guyane	1	12	0	12
Creteil	255	19	13	6
Lille	244	63	8	0
Versailles	233	15	5	13
Nantes	227	7	9	0
Nancy-Metz	218	14	6	0
Strasbourg	168	0	0	0
Amiens	148	30	1	2
Orléans-Tours	141	35	2	2
Dijon	120	21	1	0
Aix-Marseille	119	7	51	2
Rouen	103	13	?	4
Paris	102	20	13	6
Rennes	101	15	0	0
Grenoble	100	4	38	3
Besançon	99	1	3	0
Montpellier	97	123	4	0
Poitiers	88	25	4	2
Caen	80	27	2	0
Bordeaux	75	85	1	2
Clermont-Ferrand	67	13	3	1
Nice	51	4	49	?
Toulouse	48	47	0	1
Reims	36	0	0	0
Limoges	31	2	0	0
Lyon	9	3	2	1
Total de <i>classe bilangue</i> em território europeu	2960	593	215	45

Tabela 3: Elaborada pela autora.

Portanto, no que diz respeito à oferta de línguas, o dispositivo *Classe bilangue* pode significar um importante instrumento para conformar uma política linguística mais voltada às especificidades locais. Ao menos no que diz respeito ao ensino do português, os números nos permitem concluir que, na Guiana Francesa, a *classe bilangue* tem realmente contribuído para a diversificação linguística no sistema escolar. Nesse contexto, a descentralização da tomada de decisão em relação à implementação é um

fator preponderante e que necessariamente nos conduz a uma análise político-institucional do dispositivo. Os papéis da *académie régionale* e dos diferentes atores são muito importantes para melhor compreendermos o dispositivo e seu potencial para contribuir para a diversificação linguística.

Contudo, apesar de todo esse discurso em favor da diversificação, é importante sublinhar, desde já, a centralidade que o ensino do inglês ocupa nesse dispositivo, tendo em vista que as *classes bilangues* serão sempre o inglês e uma segunda língua. Ou seja, qualquer que seja o caso de abertura de uma *classe bilangue*, a oferta de uma língua determinada, inevitavelmente, acaba por reforçar a hegemonia do inglês. Esse lugar central para o inglês no ensino de *langue vivante* na França, tão presente nos textos normativos e demais documentos oficiais, acaba por mitigar o princípio da diversidade linguística, que é sempre evocado.

### **Dimensão QUEM**

No que se refere à *classe bilangue*, a implementação de tal dispositivo pode ser compreendida como medida a ser tomada dentro da autonomia pedagógica do estabelecimento, enquadrando-se como uma forma de organização do ensino. A previsão legal desse dispositivo pode ser encontrada no artigo R 421-2 do *Code de l'éducation*, o qual versa sobre a autonomia pedagógica e educativa dos *collèges*:

Les collèges, les lycées, les écoles régionales du premier degré et les établissements régionaux d'enseignement adapté disposent, en matière pédagogique et éducative, d'une autonomie qui porte sur :

- 1° L'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves ;
- 2° L'emploi des dotations en heures d'enseignement et, dans les lycées, d'accompagnement personnalisé

[...] (*Code de l'éducation*, Article R 421-2).

Nesse sentido, para que seja aberta uma *classe bilangue* no âmbito de um *collège*, cabe ao *Conseil pédagogique* explicitar a sua necessidade no *projet d'établissement* para que seja aprovado pelo *conseil d'administration*. Uma vez prevista a *classe bilangue*, sua abertura deverá ser autorizada pela *académie de Guyane*<sup>181</sup> para que sejam destinados recursos específicos para tal finalidade. Desse modo, à luz da

---

<sup>181</sup> De acordo com o portal do *ministère de l'Éducation nationale* : “L'ouverture et la fermeture de classes dans les collèges et lycées, dès lors qu'elles n'entraînent pas la création ni la suppression d'un établissement, relèvent du Recteur de l'académie”. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid72/qui-decide-d-ouvrir-ou-de-fermer-des-classes.html>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

legislação francesa, a iniciativa para propor dispositivo cabe ao *conseil pédagogique* e ao *conseil d'administration*. As competências reservadas ao *conseil d'administration* são de caráter deliberativo e com prerrogativas para, inclusive, deliberar a cada ano sobre o relatório relativo ao funcionamento pedagógico do *établissement*. De acordo com o *Code de l'éducation*, artigo R421-20, o *conseil d'administration*:

1° Il fixe les principes de mise en oeuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements dans les domaines définis à l'article R. 421-2 et, en particulier, les règles d'organisation de l'établissement ;

2° Il adopte le projet d'établissement et approuve le contrat d'objectifs. Lorsque la collectivité territoriale de rattachement n'a pas souhaité y être partie, ce contrat doit lui avoir été communiqué au moins un mois avant la réunion du conseil ;

3° Il délibère chaque année sur le rapport relatif au fonctionnement pédagogique de l'établissement et à ses conditions matérielles de fonctionnement. Ce rapport rend compte notamment de la mise en oeuvre du projet d'établissement, des expérimentations menées par l'établissement et du contrat d'objectifs ;

4° Il adopte :

a) Le budget et le compte financier de l'établissement (*Code de l'éducation*, Article R421-20).

Desse modo, o *conseil d'administration* é um órgão de suma importância no âmbito da política linguística educativa. A este conselho cabe tanto propor o dispositivo como avaliá-lo em seus objetivos. Em paralelo, *conseil pédagogique* também é um ator importante para o monitoramento e avaliação da *classe bilingue*, visto que tal órgão deverá ser consultado sobre a organização e coordenação do ensino, bem como assistir o *chef d'établissement* na elaboração do relatório sobre o funcionamento pedagógico do *collège*. Nos termos do *article* R421-41-3, do *Code de l'Éducation*:

Le conseil pédagogique :

2° Est consulté sur :

-l'organisation et la coordination des enseignements ;

6° Assiste le chef d'établissement pour l'élaboration du rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement mentionné au 3° de l'article R. 421-20 ;

7° Peut être saisi, pour avis, de toute question d'ordre pédagogique par le chef d'établissement, le conseil d'administration ou la commission permanente (*Code de l'éducation*, Article R421-41-3).

Três atores estão envolvidos no processo de implementação do dispositivo. Na fase inicial, temos o *conseil pédagogique* como órgão responsável por propor o dispositivo, que é, então, submetido à aprovação do *conseil d'administration* para, assim, ser aprovado na alçada da *académie*. Na fase de monitoramento e avaliação, ressalta-se mais uma vez a participação do *conseil pédagogique* como ator importante

implicado na execução do dispositivo, verificando as condições em que ele está sendo aplicado e, se necessário, propondo ajustes e reorientações. Devemos destacar, também, que o *conseil d'administration* tem uma forma de composição bem abrangente e plural, com representação de diversos membros da comunidade escolar, inclusive, prevendo a participação de pais e alunos.<sup>182</sup> A possibilidade de participação de vários membros da comunidade escolar revela um processo de empoderamento de atores sociais e de abertura política que pode influenciar a implementação do dispositivo. O quadro 24, a seguir, mostra esquematicamente o resultado da nossa análise nessa dimensão.

Quadro 24: Dispositivo <i>Classe bilangue</i> – análise da dimensão QUEM			
Dimensões	Categorias	Análise	Classificação
1. Quem	Iniciativa para propor o dispositivo	1. <i>conseil pédagogique</i> 2. <i>conseil d'administration</i>	Descentralizado e participativo
	Competência para demandar o dispositivo	3. <i>chef d'établissement</i>	
	Competência para autorizar o dispositivo	4. <i>recteur</i>	
	Monitoramento-avaliação	5. <i>conseil pédagogique</i> , 6. <i>conseil d'administration</i>	

Quadro 24: Elaborado pela autora.

A análise dessa dimensão nos conduz a classificar a *classe bilangue* como um dispositivo descentralizado, visto que a instância decisória reside na alçada de competências da *académie*, para autorizar o dispositivo e na figura do *chef d'établissement*, para demandar o dispositivo junto à *académie*. Também classificamos esse dispositivo como sendo do tipo participativo, visto que os atores com iniciativa de propor, competência para demandar e monitorar são constituídos na forma de órgão colegiado com funções consultivas e deliberativas. Em conjunto, esses fatores contribuem para aumentar o grau de abertura da política e ampliar a capacidade política dos atores escolares.

### Dimensão O QUÊ

A partir da análise dos textos normativos referentes à *classe bilangue* (ver quadro 26), vemos que o dispositivo não dispõe de uma lei exclusiva para sua criação.

<sup>182</sup> A composição do *conseil d'administration* está prevista no artigo Article R421-14 do *Code de l'Éducation*.

O dispositivo de lei previsto no *Code de l'éducation*, artigo R421-2, garante a autonomia pedagógica do *collège* sobre a organização do *l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves*. A regulamentação da *classe bilingue* se dá por meio de *arrêté*,<sup>183</sup> que prevê apenas a possibilidade de um ensino facultativo. Portanto, a *classe bilingue* existe de fato e é regulada por meio de decisões administrativas (*arrêtés, circulaires*) que informam sobre a organização do ensino de duas *langues vivantes* a partir da 6<sup>e</sup>.

Atualmente, a *circulaire n° 2015-173 du 30-6-2015* é que, de fato, prevê orientações gerais para a implementação de uma *classe bilingue*. De acordo com o texto dessa *circulaire*, fica claro que se trata de um modo específico de organização do ensino de *langue vivante*: é pensado para alunos que estudaram outra língua que não o inglês na *école* e realizado com uma carga horária de seis horas semanais (meia hora a mais que o ensino regular), divididas entre as duas disciplinas, não necessariamente de forma igual<sup>184</sup> (conforme o quadro 25).

<b>Quadro 25: Quadro-síntese de referência normativa do dispositivo <i>Classe bilingue</i></b>	
<b>Referência normativa</b>	<b>Texto legal</b>
Code de l'éducation	Art. L. 312-9-2 <sup>185</sup> . Une continuité des apprentissages de langues vivantes étrangères doit être assurée entre le primaire et le collège. Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. R421-2 <sup>186</sup> – Les collèges, les lycées, les écoles régionales du premier degré et les établissements régionaux d'enseignement adapté disposent, en matière pédagogique et éducative, d'une autonomie qui porte sur : 1° L'organisation de l'établissement en classes et en groupes d'élèves ainsi que les modalités de répartition des élèves ; 2° L'emploi des dotations en heures d'enseignement et, dans les lycées,

<sup>183</sup> Arrêté de 19 de mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>184</sup> No texto da *circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015* : “Les élèves qui ont bénéficié à l'école élémentaire de l'enseignement d'une langue vivante étrangère autre que l'anglais ou d'une langue régionale peuvent se voir proposer de poursuivre l'apprentissage de cette langue en même temps que l'enseignement de l'anglais dès la classe de sixième. L'apprentissage de ces deux langues se fera à hauteur de 6 heures hebdomadaires. Les élèves doivent être répartis sur plusieurs classes pour éviter toute constitution de filières”.

<sup>185</sup> Article L312-9-2 du Code de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038901923&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>186</sup> Article R421-2 du Code de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000032973703&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20160901>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

	d'accompagnement personnalisé.
Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège <sup>187</sup>	Article 7 Les enseignements facultatifs peuvent porter sur : b) une deuxième langue vivante étrangère, ou régionale, en classe de sixième. Le cas échéant, l'enseignement des deux langues vivantes se fait dans la limite de six heures hebdomadaires.
Enseignements au collège Organisation circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015 <sup>188</sup>	4. Les langues vivantes étrangères et régionales Les élèves qui ont bénéficié à l'école élémentaire de l'enseignement d'une langue vivante étrangère autre que l'anglais ou d'une langue régionale peuvent se voir proposer de poursuivre l'apprentissage de cette langue en même temps que l'enseignement de l'anglais dès la classe de sixième. L'apprentissage de ces deux langues se fera à hauteur de 6 heures hebdomadaires. Les élèves doivent être répartis sur plusieurs classes pour éviter toute constitution de filières.
Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales La carte des langues vivantes circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 <sup>189</sup>	1. Garantir une diversité linguistique tout au long de la scolarité obligatoire L'article 8 de l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège prévoit que les élèves qui ont bénéficié de l'enseignement d'une langue vivante étrangère autre que l'anglais ou d'une langue régionale à l'école élémentaire peuvent se voir proposer, en plus de la poursuite de l'apprentissage de cette langue, de commencer l'anglais dès la classe de sixième. Le cas échéant, une dotation horaire spécifique peut être attribuée à cette fin. Tout élève ayant étudié à l'école primaire une langue vivante étrangère ou régionale autre que l'anglais peut par conséquent poursuivre l'apprentissage de cette langue en classe bilangue.

Quadro 25: Elaborado pela autora.

A análise dessa dimensão nos leva a concluir que o dispositivo é pouco regulamentado. Há uma previsão de sua existência por meio de *arrêté* (norma com caráter regulamentar), mas em caráter facultativo. Ademais, o fato de não estar previsto em lei específica permite que o dispositivo seja modificado por ato administrativo do poder executivo, quer seja pelo ministro (*arrêtés*), quer seja por delegação (*circulaires*). No âmbito da *académie*, sua existência está condicionada a dotações orçamentárias específicas, as quais, dado seu caráter facultativo, podem não ser previstas. Essas constatações nos fazem crer que a *classe bilangue* é um dispositivo pouco estável. É também um dispositivo pouco institucionalizado, pois, para além do *conseil*

<sup>187</sup> Arrêté de 19 de mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>188</sup> Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015 - Enseignements au college. Disponível em: <[https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=90913](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>189</sup> Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. Disponível em: <[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94580](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

*pédagogique* e do *conseil d'administration*, não se vislumbram outras estruturas de deliberação. No quadro 26, sintetizamos essas conclusões:

Quadro 26: Dispositivo <i>Classe bilangue</i> – análise da dimensão O QUÊ			
Dimensões	Categorias	Análise	Classificação
2. O quê	Modalidade de ensino	não	Pouco estável e pouco institucionalizado
	Modo de organização do ensino	sim	

Quadro 26: Elaborado pela autora.

### Dimensão PARA QUEM

Até o ano de 2017, vigorava o entendimento de que a *classe bilangue* era um dispositivo opcional para aqueles alunos que estudaram uma *langue vivante étrangère* que não o inglês durante o *primaire* (primeira versão do *arrêté du 19 mai 2015*). Contudo, o *arrêté du 16 juin 2017* modificou esse entendimento, fazendo valer a seguinte redação:

#### Article 7

Les enseignements facultatifs peuvent porter sur :

b) une deuxième langue vivante étrangère, ou régionale, en classe de sixième. Le cas échéant, l'enseignement des deux langues vivantes se fait dans la limite de six heures hebdomadaires (*Arrêté du 16 juin 2017 modifiant l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège*)<sup>190</sup>.

Assim, atualmente, qualquer aluno pode se integrar a uma *classe bilangue*, não havendo requisito especial algum para a admissão de alunos. Nos moldes como o dispositivo é aplicado hoje, as *classes bilangues* significam uma opção de ensino de duas *langues vivantes étrangères* desde a *sixième*, tanto para alunos que desejam continuar os estudos de uma língua já iniciada no *primaire* quanto para quaisquer outros. No que diz respeito ao recrutamento de professores, a análise de todo conjunto normativo também não informa que existe uma seleção especial de professores para lecionarem nas *classes bilangues*. No que se refere aos requisitos especiais de aprovação de alunos, também não se observa nenhuma especificidade. Os níveis de competência esperados são os mesmos previstos para o ensino comum e para o ensino regular.

<sup>190</sup> Arrêté du 16 juin 2017 modifiant l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000034952173&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.



Portanto, da forma como é regulado, vemos que o dispositivo se difere muito pouco em relação à oferta de *langue vivante* no ensino comum. Assim, com base nas categorias aqui apresentadas, classificamos o dispositivo como pouco específico em relação ao público-alvo, conforme quadro 27 a seguir:

<b>Quadro 27: Dispositivo <i>Classe bilangue</i> – análise da dimensão PARA QUEM</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise</b>	<b>Classificação</b>
<b>3. Para quem</b>	Requisitos especiais de recrutamento de professores	não	Pouco específico quanto ao público-alvo
	Requisitos especiais de admissão dos alunos	não	
	Requisitos especiais de aprovação dos alunos	não	

Quadro 27: Elaborado pela autora.

### **Dimensão COMO**

A análise dos documentos normativos nos permite dizer que existe uma especificidade quanto à carga horária. Para os *collèges* que ofertam a *classe bilangue*, o aluno estuda, ao todo, seis horas de *langues vivantes étrangères*, duas horas a mais em relação ao ensino comum na 6<sup>e</sup> e meia hora a mais a partir da 5<sup>e</sup>. A distribuição dessas horas em cada uma das línguas, porém, fica a critério de cada estabelecimento de ensino, conforme já comentado. Em relação às outras categorias, os textos normativos que regulam o dispositivo não trazem nenhuma peculiaridade. O programa de ensino é o mesmo já adotado para qualquer *langue vivante étrangère*. Tampouco é prevista uma modalidade de ensino bilíngue e bicultural. O que há é o ensino de duas línguas, por isso o termo “bi-langue” (duas línguas). Ademais, não se prevê nenhuma diplomação específica para os alunos. Em alguns casos, a *classe bilangue* é fruto de acordos bilaterais como o notável caso do alemão, presente em todas as *académies* do território europeu da França. Contudo, isso não é um requisito de abertura da *classe bilangue* e, mesmo quando existente, esse acordo não confere ao aluno a oportunidade de um duplo diploma. Portanto, podemos concluir que a *classe bilangue* é um dispositivo pouco específico quanto à proposta pedagógica, conforme indicado no quadro 28:

<b>Quadro 28: Dispositivo <i>Classe bilangue</i> – análise da dimensão COMO</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise</b>	<b>Classificação</b>
<b>4. Como</b>	Programa de ensino específico de língua e cultura	não	Pouco específico quanto à proposta pedagógica.
	Carga horária diferenciada	sim	
	Ensino bilíngue e bicultural	não	
	Bilateral	não	
	Duplo diploma	não	
	Diplomação específica ( <i>parcours spécifique</i> )	não	

Quadro 28: Elaborado pela autora.

No quadro 29, abaixo, apresentamos a ficha descritiva de análise com todas as dimensões do dispositivo *Classe bilangue*.

Quadro 29: Ficha descritiva de análise do dispositivo <i>Classe bilangue</i>			
Dimensões	Categorias	Análise	Classificação
1. Quem	Iniciativa para propor o dispositivo	<i>Conseil pédagogique</i>	Descentralizado e participativo
	Competência para demandar o dispositivo	<i>Conseil d'administration</i>	
	Competência para autorizar o dispositivo	<i>Académie</i>	
	Monitoramento-avaliação	<i>Conseil pédagogique, Conseil d'administration</i>	
2. O que	Modalidade de ensino	-	Pouco estável e pouco institucionalizado
	Modo de organização de ensino	sim	
3. Para quem	Requisitos especiais de recrutamento de professores	não	Pouco específico quanto ao público-alvo
	Requisitos especiais de admissão dos alunos	não	
	Requisitos especiais de aprovação dos alunos	não	
4. Como	Programa de ensino específico de língua e cultura	não	Pouco específico quanto à proposta pedagógica
	Carga horária diferenciada	sim	
	Ensino bilíngue e bicultural	não	
	Bilateral	não	
	Duplo diploma	não	
Diplomação específica ( <i>parcours spécifique</i> )	não		

Quadro 29: Elaborado pela autora.

#### 4.1.3 Dispositivo *Section internationale*

Diferentemente da *classe bilangue*, um modo de organização de ensino concomitante de duas *langues vivantes étrangères* dentro do sistema de ensino francês –, a *section internationale* (doravante SI) foi concebida como uma modalidade de ensino para alunos franceses e estrangeiros numa perspectiva de ensino bilíngue e bicultural, em estabelecimentos de ensino franceses na França e no exterior.<sup>191</sup> Nessa modalidade de ensino, os alunos não são reunidos em *classes* só para o ensino de línguas, mas formam uma mesma *section* de ensino que integra o uso de ambas as línguas (o francês e outra língua) em disciplinas comuns do currículo e com um percurso que dá a oportunidade ao aluno de obter um diploma específico com a menção

<sup>191</sup> Como veremos mais adiante, as SI são frutos de acordos bilaterais entre a França e países parceiros.

“opção internacional”: o *brévet* no final do *collège* e o *baccalauréat*, no *lycée*.<sup>192</sup> Para o *ministère de l'Éducation nationale*, “a originalidade das SI é de integrar, ao seio do sistema francês, um ensino relevante não somente na língua, mas também da cultura e dos métodos do país parceiro”.<sup>193</sup> Por essa razão, seguir o ensino numa SI é, de acordo com o *ministère de l'Éducation nationale*, ingressar num percurso de formação exigente.<sup>194</sup> De acordo com o documento *Dossiers de l'enseignement scolaire : Les sections internationales*<sup>195</sup>,

La formation en SI constitue un parcours exigeant. Elle peut commencer dès le CP pour aboutir à la classe de terminale. Les élèves de SI suivent une scolarité française à laquelle sont intégrés des enseignements spécifiques leur permettant de suivre une formation poussée dans la langue du pays partenaire et selon la tradition pédagogique du pays partenaire (*ministère de l'Éducation nationale, Dossiers de l'enseignement scolaire : Les sections internationales*, 2015).

Como as SI também são abertas em estabelecimentos de ensino no exterior, sua criação será sempre fruto de acordos bilaterais estabelecidos entre a França e outros países. Tendo em vista que a abertura de uma SI decorre de acordos bilaterais, a autorização de sua implementação e funcionamento é estritamente reservada às autoridades educativas e, em última instância, ao *ministre en charge de l'Éducation*. Assim, de acordo com a *Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE)*:

Les sections internationales en élémentaire, en collège et/ou lycée, qui offrent un enseignement en langues et culture intégré et sont fondées sur des accords bilatéraux, sont ouvertes par arrêté du *ministère de l'Éducation nationale*. L'autorisation d'ouverture est délivrée après validation du projet qui doit satisfaire à de nombreux critères (qualification des enseignants, partenariats culturels, répartition des horaires...) (Portal oficial da *Agence pour l'enseignement français à l'étranger*).

Desse modo, para existirem as SI, devem obrigatoriamente ter a autorização ministerial para funcionarem, ainda que em caráter de “experimentação”:

L'ouverture sans autorisation ministérielle d'une section linguistique qui serait présentée aux élèves et à leurs familles comme étant une “section internationale” est exclue, y compris au titre de l'expérimentation (Portal oficial da *Agence pour l'enseignement français à l'étranger*).

<sup>192</sup> O *Brevet* e o *baccalauréat* são, respectivamente, exames de fim de ciclo para o *collège* e *lycée*.

<sup>193</sup> No original: “L'originalité des SI est d'intégrer, au sein du système français, un enseignement relevant non seulement de la langue, mais aussi de la culture et des méthodes pédagogiques du pays partenaire”.

<sup>194</sup> No original: “La formation en SI constitue un parcours exigeant” (*Dossiers de l'enseignement scolaire : Les sections internationales*, 2015).

<sup>195</sup> Trata-se de uma publicação do *ministère de l'Éducation nationale*. Disponível em: <[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe\\_et\\_international/82/4/2015\\_juillet\\_brochure\\_ensco\\_HDEF\\_504824.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf)>. Acesso em: 3/1/2020.

Além da autorização expressa do *ministre en charge de l'Éducation* para a abertura de uma SI, o programa de ensino de língua e literatura é também sempre objeto de um *arrêté* ministerial que determina para todas as *sections internationales*, na França e no exterior, os objetivos, os princípios de abordagem didática e pedagógica, as expectativas de aprendizado nas competências de produção oral e escrita, bem como o conjunto de obras literárias indicadas.

Portanto, essas características que acabamos de descrever fazem com que, de todos os outros dispositivos estudados, a SI seja o mais bem regulamentado e o único que tem previsão expressa no *Code de l'éducation*. O dispositivo surgiu no sistema educativo francês por iniciativa do poder Executivo<sup>196</sup> e, em 2008, passou a estar integrado às disposições do *Code de l'éducation*, por meio de um *décret en Conseil d'État*,<sup>197</sup> um decreto com rito especial de elaboração previsto na Constituição francesa. Nesse sentido, atualmente, o *Code de l'éducation* dedica uma subseção específica ao dispositivo com 14 artigos (D421-131 a D421-147). Esse processo de codificação reflete, de certa maneira, o prestígio que tal dispositivo possui não somente no sistema educativo francês, mas também na política externa e diplomacia cultural.

Feitas essas considerações iniciais, podemos agora dar um panorama dos números das *sections internationales* na França. Segundo dados do *ministère de l'Éducation nationale*,<sup>198</sup> atualmente existem em funcionamento 386 *sections internationales* no território francês, sendo ofertadas em 26 *académies régionales* e em 17 línguas. No caso do português e do inglês, as *sections internationales* diferenciam as variantes do português e do inglês, faladas no Brasil e em Portugal, bem como na Inglaterra e nos EUA, respectivamente. O gráfico abaixo (gráfico 2) mostra a soma de *établissement* por *sections internationales* na França.<sup>199</sup>

### **Gráfico 2: Soma de *établissement* por *Section internationale***

<sup>196</sup> Regulamentado por meio do *décret N°81-594 du 11 mai 1981*.

<sup>197</sup> *Décret n° 2008-263 du 14 mars 2008*.

<sup>198</sup> Os números de *sections internationales* na França e no exterior foram consultados no “*Arrêté du 9 juin 2017 modifiant l'arrêté du 30 mars 2012 modifié fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées*”.

<sup>199</sup> Como dito, as *sections internationales* são denominadas pelo gentílico do país em que a língua é falada. Portanto, são nomeadas por nacionalidades. Por esse motivo, o dispositivo adota *sections internationales brésiliennes, portugaises, britanniques e américaines*.

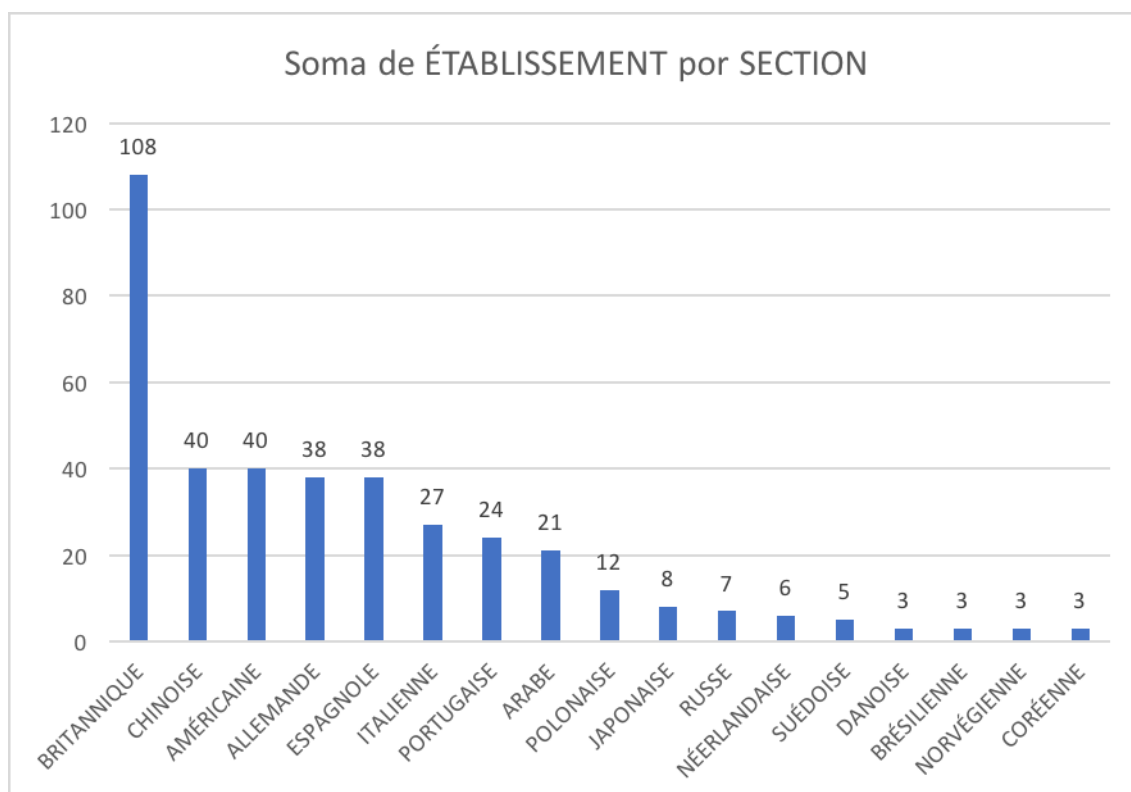


Gráfico 2: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis no *arrêté du 9 juin 2017 modifiant l'arrêté du 30 mars 2012 modifié fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées*.

Pela análise do gráfico, podemos observar que as cinco *sections internationales* que contam com o maior número de estabelecimentos de ensino no território francês são, em sequência: *britannique* (com 108), *chinoise* e *américaine* (com 40) e *allemande* e *espagnole* (ambas com 38). Existem três *sections internationales brésiliennes*, sendo duas na *académie de Créteil* e uma na *académie de Guyane*. Em especial, na Guiana Francesa, os contextos sociolinguístico e geográfico da região permitiram que o Brasil e a França enviassem esforços para inaugurar uma SI no *Lycée Melkior-Garré*, em Caiena. Além disso, existe uma outra SI *portugaise* em Saint-Georges-de-l'Oyapock, cidade fronteira com Oiapoque, no Brasil.

Como já dito, as SI são frutos de acordos bilaterais e, por essa razão, há o critério de reciprocidade nesses acordos. A abertura de um espaço para uma língua de um determinado país no sistema de ensino francês franqueia também espaços para o ensino do francês e em francês no mundo. Portanto, os números mostram que há uma significativa projeção do idioma francês em estabelecimentos de ensino no exterior: a França possui cerca de 125 *sections internationales* em 73 estabelecimentos de ensino, em 31 países. O mapa abaixo (figura 9) mostra essa projeção do ensino do francês nos diversos sistemas de ensino ao redor do globo.



do *Code de l'éducation*, a AEFÉ tem por objeto, dentre outros: assegurar as missões de serviço público relativas à educação em favor de crianças francesas residentes fora da França e contribuir para a influência da língua e da cultura francesas, bem como no reforço das relações entre os sistemas educativos francês e estrangeiro. Vejamos:

L'agence a pour objet en tenant compte des capacités d'accueil des établissements :

1° D'assurer, en faveur des enfants français établis hors de France, les missions de service public relatives à l'éducation ;

2° De contribuer au renforcement des relations de coopération entre les systèmes éducatifs français et étrangers au bénéfice des élèves français et étrangers ;

3° De contribuer, notamment par l'accueil d'élèves étrangers, au rayonnement de la langue et de la culture françaises ;

4° D'aider les familles des élèves français ou étrangers à supporter les frais liés à l'enseignement dans les classes maternelles et élémentaires, dans le second degré et dans le supérieur de ceux-ci, tout en veillant à la stabilisation des frais de scolarité ;

5° D'accorder des bourses aux enfants de nationalité française scolarisés dans les écoles et les établissements d'enseignement français à l'étranger dont la liste est fixée par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation, du ministre chargé des affaires étrangères et du ministre chargé de la coopération.

6° De veiller au respect des principes de l'école inclusive envers les élèves à besoins éducatifs particuliers (Code de l'éducation, artigo L452-2).

Portanto, pelo que podemos perceber dessa breve apresentação, a SI é um dispositivo complexo, bastante específico e com repercussões em sistemas de ensino dos diferentes países parceiros. Sua implementação está ligada a temáticas que extrapolam os domínios da educação, com repercussões também na política externa dos países. Tem uma agência de governo especial para sua coordenação e acompanhamento. Possui uma gestão interministerial, mobilizando atores mais centrais da burocracia governamental. É possível observar um discurso em favor do plurilinguismo e da diversificação linguística, mas o que também está em jogo é o reconhecimento mútuo de línguas nacionais, tanto que as *sections internationales* levam o nome dos países, e não das línguas. Todas essas questões fazem da SI um dispositivo bastante interessante de se analisar e, claro, de se problematizar. É o que faremos a partir de agora.

## Dimensão Quem

---

d'influence au service de la diplomatie globale, elle concourt à l'attractivité de la France dans les domaines éducatif, culturel, scientifique et économique". Disponível em: <<https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/enseigner-et-apprendre-le-francais/>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

Como já informado, a SI possui previsão expressa no *Code de l'éducation*, mais especificamente na subseção 1. Pela leitura do artigo D421-131, percebe-se que a autorização do dispositivo, em qualquer nível de ensino, só pode ser conferida pelo *ministre en charge de l'Éducation*:

Des sections internationales scolarisant des élèves français et des élèves étrangers peuvent être créées par arrêté du ministre chargé de l'éducation dans les écoles, les collèges et les lycées pour permettre à des élèves étrangers et à des élèves français d'acquérir ensemble une formation impliquant l'utilisation progressive d'une langue étrangère dans certaines disciplines. [...] (*Code de l'éducation, Article D421-131*).

Portanto, a implementação da SI é reservada à alçada de competências do *ministère de l'Education nationale*, que é a instituição que autorizará seu funcionamento no seio do estabelecimento de ensino. Mas, para que seja autorizada, a SI deve seguir um rito especial. A *note de service n° 2012-194 du 13-12-2012* do *ministère de l'Education nationale* define os procedimentos nacionais para a abertura de uma SI. Segundo essa nota, um calendário de abertura é atualizado anualmente e endereçado à autoridade competente (*recteurs, recteur, vice-recteur, chef de service de l'éducation nationale* ou *directeur de l'AEFE*, de acordo com o caso). A autorização ministerial de abertura é entregue após exame e validação do projeto conjuntamente com *la direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale de l'éducation nationale*, após o parecer da *direction des relations européennes et internationales et de la coopération* sob o quadro de cooperação bilateral em vigor.<sup>203</sup> Em caso de abertura de uma SI em território estrangeiro, a demanda deverá ser encaminhada à *l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger* (AEFE). O texto da *note de service n° 2012-194 du 13-12-2012* é claro ao dizer que a abertura sem autorização ministerial de uma *section internationale* não será reconhecida, nem mesmo a título de experimentação.<sup>204</sup>

Na *école élémentaire*, uma SI se inscreve numa lógica *académique* e departamental de promoção de polos linguísticos de excelência. A pertinência de

---

<sup>203</sup> No original: “Le calendrier est actualisé par une lettre annuelle à l'autorité compétente (recteur, vice-recteur, chef de service de l'éducation nationale ou directeur de l'AEFE selon les cas).L'autorisation ministérielle d'ouverture est délivrée après examen et validation du projet conjointement par la direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale de l'éducation nationale, après avis de la direction des relations européennes et internationales et de la coopération sur le cadre de coopération bilatérale en vigueur”.

<sup>204</sup> “L'ouverture sans autorisation ministérielle d'une section linguistique qui serait présentée aux élèves et à leur famille comme étant une “section internationale” est exclue, y compris au titre de l'expérimentation (article 34 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, codifié à l'article L. 401-1 du code de l'éducation).”



abertura de uma *section internationale* é avaliada por autoridades da *académique régionale* em vista do *projet d'école* no qual ela está integrada e de um *projet de pôle interdegré*. Além dessa segunda validação por parte da *académie*, há ainda uma segunda avaliação da SI, que deverá ser submetida à concordância da *collectivité territoriale*<sup>205</sup> (*note de service n° 2012-194 du 13-12-2012*). No *collège e lycée*, a abertura de uma SI é progressiva, nível por nível. Na criação da SI, a abertura é efetivada para o primeiro nível de ensino (*classe de sixième* no *collège* ou de *seconde* no *lycée*), depois o nível de ensino seguinte, e assim sucessivamente.<sup>206</sup> Qualquer que seja o caso, *école, collège* ou *lycée*, cabe ao *recteur* de cada *académie* demandar oficialmente o dispositivo junto ao *ministère de l'Éducation nationale*, respeitadas as datas-limite e as condições fixadas anualmente.<sup>207</sup>

Uma vez criada e implementada a SI, um *conseil de section internationale* é instituído. Esse conselho tem poder consultivo para opinar sobre todas as questões pertinentes à SI. De acordo com o *Code de l'éducation*, no artigo D421-137:

Dans les écoles ou établissements comportant une ou plusieurs sections internationales, un conseil de section internationale donne un avis sur toutes les questions intéressant la vie de la ou des sections internationales et, notamment, sur :

- 1° Les principes d'élaboration de l'emploi du temps ;
- 2° Le choix des manuels scolaires ;
- 3° L'information des élèves, des parents et des personnels enseignants ;
- 4° L'organisation d'activités complémentaires de formation (*Code de l'éducation*, Article D421-137).

A composição desse conselho está prevista nos artigos D. 421-138, para as *écoles*, e D. 421-139, para *les collèges e les académies*. O Quadro 30, abaixo, apresenta a composição desse conselho, que prevê a participação de professores, pais, alunos, profissionais da escola, além de representantes da sociedade civil:

<sup>205</sup> No original: “A l'école élémentaire, une section internationale s'inscrit dans une logique académique et départementale de promotion des pôles linguistiques d'excellence. La pertinence de l'ouverture d'une section internationale dans le premier degré sera donc évaluée par les autorités académiques, au vu du projet d'école auquel elle est intégrée et d'un projet de pôle interdegré. Outre la validation académique du projet, l'ouverture d'une section internationale à l'école est soumise à l'accord de la collectivité territoriale avec laquelle une convention doit être établie pour faciliter l'inscription des élèves selon les règles fixées dans la réglementation et dans le projet (*note de service n° 2012-194 du 13-12-2012*)”.

<sup>206</sup> No original: “Au collège et au lycée, l'ouverture d'une section internationale est progressive, niveau par niveau. À la création de la section, l'ouverture est effective pour le premier niveau d'enseignement concerné (classe de sixième au collège ou de seconde au lycée), puis au niveau supérieur à la rentrée suivante, et ainsi de suite (*note de service n° 2012-194 du 13-12-2012*)”.

<sup>207</sup> No original: “L'ouverture fait l'objet d'une demande officielle adressée par l'autorité compétente au ministre chargé de l'éducation avant la date limite et selon les conditions précisées annuellement (*note de service n° 2012-194 du 13-12-2012*)”.

<b>Quadro 30: Composição do conseil de section internationale</b>	
<i>Écoles</i>	<i>Collèges et Lycées</i>
Article D421-137 <sup>208</sup>	Article D421-139 <sup>209</sup>
1° Le directeur d'école, président ;	1° Le chef d'établissement ou son adjoint, président ;
2° Les enseignants français et étrangers exerçant dans la section ;	2° Trois membres désignés parmi les personnels d'éducation, d'administration et des services ;
3° Trois représentants élus des parents d'élèves de la section ;	3° Quatre représentants élus des personnels enseignants exerçant dans la section internationale ;
4° Un représentant de la commune siège de l'école ;	2° Trois membres désignés parmi les personnels d'éducation, d'administration et des services ;
5° Deux personnalités choisies par le recteur d'académie en fonction de l'intérêt qu'elles portent au fonctionnement de la section internationale.	4° Trois représentants élus des parents d'élèves de la section internationale ;
	5° Deux représentants élus des élèves de la section internationale ;
	6° Quatre personnalités locales, dont : a) Un représentant de la collectivité territoriale de rattachement ; b) Un représentant de la commune ou du groupement de communes siège de l'établissement ; c) Deux personnalités choisies par le recteur d'académie en fonction de l'intérêt qu'elles portent au fonctionnement de la section internationale.

Quadro 30: Elaborado pela autora.

Há, ainda, a previsão de um *conseil académique des sections internationales* que poderá ser instituído por iniciativa do *recteur*, conforme está disposto no artigo D421-143. Nesse caso, os representantes dos professores, dos pais de alunos e dos alunos no *conseil académique des sections internationales* serão designados pelo *recteur* entre os membros dos respectivos *conseils des sections internationales* na *école*, no *collège* ou no *lycée* da *académie*. O objetivo desse conselho é assegurar a coerência entre as formações próprias às SI das *écoles*, dos *collèges* e dos *lycées* no seio de uma mesma *académie* e proceder notadamente às adaptações eventuais concernentes à organização

<sup>208</sup> Article D421-137 du Code de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000018377758&dateTexte=&categorieLien=cid>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>209</sup> Article D421-139 du Code de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000018380448&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080319>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

pedagógica. Este conselho é composto pelos seguintes membros, conforme apresentado no quadro abaixo (quadro 31):<sup>210</sup>

<b>Quadro 31: Composição do <i>conseil académique des sections internationales</i></b>
1° Le recteur d'académie ou son représentant, président ;
2° Un directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie ;
3° Un inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional ;
4° Un inspecteur de l'éducation nationale ;
5° Les directeurs des écoles et chefs des établissements comportant des sections internationales ;
6° Trois représentants des personnels enseignants (un pour les écoles, un pour les collèges, un pour les lycées) ;
7° Trois représentants des parents d'élèves (un pour écoles, un pour les collèges, un pour les lycées) ;
8° Deux représentants des élèves (un pour les collèges, un pour les lycées) ;
9° Sept personnalités locales, dont : a) Un représentant du département ; b) Un représentant de la région ; c) Le maire d'une commune siège d'une école ou d'un établissement comportant une ou plusieurs sections internationales ; d) Quatre personnalités choisies en fonction de l'intérêt qu'elles portent aux sections internationales.

Quadro 31: Elaborado pela autora.

Desse modo, à luz da legislação francesa, a iniciativa para propor dispositivo cabe ao *conseil de l'école* e ao *conseil d'administration*, no *collège* e no *lycée*. Ao ser implementada, a SI conta com o *conseil des sections internationales*, que atua no monitoramento e avaliação do dispositivo no âmbito do estabelecimento. No âmbito regional, a legislação prevê o funcionamento de um segundo conselho, o *conseil académique des sections internationales* que também tem competência para atuar nas questões relativas à avaliação e monitoramento do dispositivo não de uma SI em

<sup>210</sup> “Article D421-143: Pour assurer la cohérence entre les formations propres aux sections internationales des écoles, des collèges et des lycées d'une même académie et procéder notamment aux aménagements éventuels concernant l'organisation pédagogique, un conseil académique des sections internationales peut être institué par le recteur.” Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000018377770&dateTexte=&categorieLien=cid>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

específico, mas de todas da mesma *académie régionale*. Portanto, são duas novas *structures de consultation* específicas para o dispositivo SI que os demais dispositivos estudados não possuem.

Dessa forma, na dimensão “Quem”, existem dez atores envolvidos no processo de implementação do dispositivo. Na fase inicial, temos o *conseil de l'établissement* e o *conseil d'administration* como órgãos responsáveis por propor o dispositivo conforme prazos e documentação próprios estabelecidos pelo *ministère de l'Education nationale*. A documentação será reunida na forma de um *dossier* de candidatura, que deverá ser submetido à aprovação do *recteur* da *académie* para, em seguida, ser demandada oficialmente junto ao *ministère de l'Education nationale*. Vencida essa etapa, o *dossier* seguirá para uma avaliação no âmbito do *ministère de l'Education nationale*, que só aprovará após parecer positivo da *direction générale de l'enseignement scolaire* e *l'inspection générale de l'éducation nationale*. No caso de se tratar da abertura de uma SI no exterior, o *dossier* será avaliado pela *Agence pour l'enseignement français à l'étranger*, ligada ao *ministère de l'Europe et des Affaires étrangères*. O quadro 32, abaixo, mostra o resultado da nossa análise nessa dimensão de forma esquemática:

<b>Quadro 32: Dispositivo <i>Section internationale</i> – análise da Dimensão QUEM</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise</b>	<b>Classificação</b>
<b>1. Quem</b>	Iniciativa para propor o dispositivo	1. Conseil de l'école / Conseil d'établissement 2. Conseil d'administration	Centralizado e pouco participativo
	Competência para demandar o dispositivo	3. Recteur	
	Competência para autorizar o dispositivo	4. Ministère de l'Education nationale 5. Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères 6. Agence pour l'enseignement français à l'étranger 7. Direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale de l'éducation nationale 8. Direction des relations européennes et internationales et de la coopération	
	Monitoramento-avaliação	9. Conseils des sections internationales 10. Conseil académique des sections internationales	

Quadro 32: Elaborado pela autora.

A análise dessa dimensão nos conduz a classificar a SI como um dispositivo centralizado, visto que a instância decisória para o autorizar reside totalmente na alçada de competências ministerial. Ao *recteur* cumpre apenas demandar o dispositivo, não podendo, em hipótese alguma, permitir que uma SI se instale sem a devida autorização ministerial. Também classificamos esse dispositivo como pouco participativo, uma vez que, apesar de ser constituído na forma de órgão colegiado, só possui poderes consultivos.

### **Dimensão O QUE**

A partir da análise dos textos normativos referentes à SI, vemos que o dispositivo está expresso e inteiramente previsto no *Code de l'éducation*. Nos artigos do código, já estão previstos: a finalidade e os níveis de ensino (*Article D421-131*); os objetivos (*Article D421-132*); o público-alvo (*Article D421-131*); as regras gerais de funcionamento (*Article D421-134*), de admissão de alunos (*Article D421-133*), de contratação de professores (*Article D912-1*); de modalidades de avaliação e os percursos de ensino (*Article D421-135*), ficando reservadas aos *arrêtés* e demais *circulaires* somente regulamentações de caráter mais específico de cada um desses temas já abordados no código. Por todas essas características, a SI pode ser considerada uma modalidade específica de ensino, com um percurso de formação diferente do ensino regular.

Além disso, também se encontra, no *Code de l'éducation*, a participação de outro *ministère* para autorizar o dispositivo em caso de sua implementação fora do território nacional. Como já comentado, trata-se da *Agence pour l'enseignement français à l'étranger*, ligada ao *ministère de l'Europe et des Affaires étrangères*. Ademais, o *Code de l'éducation* também prevê duas novas *structures de consultation* específicas para o dispositivo SI: o *conseils des sections internationales* e o *conseil académique des sections internationales*. Portanto, pelo que se vê, muitos assuntos a respeito do dispositivo já se encontram regulados no *Code de l'éducation*, sendo reservadas poucas matérias a serem reguladas por normas de hierarquia inferior (quadro 33).

<b>Quadro 33: Referência normativa do dispositivo <i>Section internationale</i></b>	
<b>Referência normativa</b>	<b>Texto legal</b>

Code de l'éducation	Article D421-131 <sup>211</sup>
	Des sections internationales scolarisant des élèves français et des élèves étrangers peuvent être créées par arrêté du ministre chargé de l'éducation dans les écoles, les collèges et les lycées pour permettre à des élèves étrangers et à des élèves français d'acquérir ensemble une formation impliquant l'utilisation progressive d'une langue étrangère dans certaines disciplines.
	Article D421-132 <sup>212</sup>
	La formation dispensée dans les sections internationales a pour objet de faciliter l'intégration et l'accueil d'élèves étrangers dans le système éducatif français et de former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines.
	Article D421-133 <sup>213</sup>
	L'admission des élèves dans les sections internationales est prononcée, dans les conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation, par le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie, sur proposition du directeur d'école et du chef d'établissement qui aura vérifié au préalable l'aptitude des enfants français et étrangers à suivre le type d'enseignement dispensé dans ces sections.
	Article D421-134 <sup>214</sup>
	Dans les sections internationales, les enseignements sont dispensés conformément aux horaires et programmes en vigueur dans les classes considérées, sous réserve des aménagements nécessaires à la réalisation des objectifs définis à l'article D. 421-132. Dans les écoles, ces aménagements peuvent porter sur l'ensemble des disciplines à la condition que les horaires minimaux de chaque domaine d'enseignement soient respectés. Dans les collèges, ces aménagements portent sur une discipline non linguistique dont l'enseignement est assuré partiellement en français et partiellement en langue étrangère. Un enseignement complémentaire de lettres étrangères s'ajoute, à raison de quatre heures par semaine, aux horaires normaux d'enseignement. Dans les lycées, ces aménagements portent sur les programmes d'une ou deux disciplines non linguistiques dont les enseignements sont assurés partiellement ou en totalité en langue étrangère. Dans les collèges et les lycées, la ou les disciplines concernées et les modalités de leur enseignement (horaire, quotité horaire enseignée en langue étrangère) sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation, après concertation avec le pays partenaire. Un enseignement complémentaire de lettres étrangères d'une durée d'au moins quatre heures par semaine s'ajoute aux horaires normaux d'enseignement, sous réserve d'aménagements à prévoir dans les

<sup>211</sup> Article D421-131 du Code de l'éducation. Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000018380464&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080319>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>212</sup> Article D421-132 du Code de l'éducation. Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000018380462&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080319>>. 5 jan. 2020.

<sup>213</sup> Article D421-133 du Code de l'éducation. Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000029783294&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20150831>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>214</sup> Article D421-134 du Code de l'éducation. Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000019566103&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=vig>>. Acesso em 5 jan. 2020.

	<p>lycées professionnels.</p> <p>En outre, le chef d'établissement ou le directeur d'école peut organiser des enseignements particuliers destinés à réaliser la mise à niveau en français des élèves étrangers et en langues étrangères des élèves français</p> <p style="text-align: center;">Article D421-135<sup>215</sup></p> <p>Les enseignements particuliers dispensés dans les sections internationales sont pris en compte pour l'attribution de l'option « internationale » du diplôme national du brevet. Une attestation de scolarité effectuée dans la section comportant notamment le bilan des compétences acquises dans la langue de la section, appréciés au regard du cadre commun de référence pour les langues prévu à l'article D. 312-16, est délivrée aux élèves qui en font la demande, s'ils quittent le collège avant la fin de leur scolarité.</p> <p>En fonction des accords conclus avec les pays partenaires, les enseignements spécifiques dispensés dans les sections internationales sont pris en compte pour le baccalauréat général sous la forme d'une option internationale.</p> <p style="text-align: center;">Article D912-1<sup>216</sup></p> <p>Des enseignants français et des enseignants étrangers exercent dans les sections internationales. Ces enseignants sont affectés selon les procédures réglementaires en fonction de leur aptitude à dispenser un enseignement adapté aux besoins des élèves français et étrangers concernés.</p> <p>Les enseignants étrangers sont mis à la disposition de l'établissement par les pays étrangers intéressés au fonctionnement de la section ou, à défaut, recrutés et rémunérés par des associations agréées. Dans les deux cas, leur nomination est approuvée par le ministre chargé de l'éducation.</p>
--	--

Quadro 33: Elaborado pela autora.

A análise dessa dimensão, portanto, nos leva a concluir que o dispositivo é muito bem regulamentado no próprio *Code de l'éducation*. O fato de ser previsto no *Code de l'éducation* o torna difícil de ser suprimido do sistema de ensino: somente uma norma de mesma hierarquia, com poder legislativo, poderia modificá-lo ou suprimi-lo. Ademais, no âmbito do estabelecimento, sua modificação ou encerramento só podem ser autorizados por um *arrêté* do *ministre en charge de l'éducation*.<sup>217</sup> Essas características conferem ao dispositivo bastante estabilidade no sistema de ensino. Por outro lado, a necessidade de dois ministérios para a aprovação, bem como a criação de

<sup>215</sup> Article D421-135 du Code de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000022305207>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>216</sup> Article D912-1 du Code de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000027683033&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130710>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>217</sup> Conforme pode ser conferido na seção IV: “Modalités de suivi et de fermeture d'une section internationale - note de service n° 2012-194 du 13-12-2012: Lorsque le fonctionnement de la section n'est pas satisfaisant, le ministre chargé de l'éducation peut procéder à sa fermeture. L'autorité compétente peut solliciter la fermeture d'une section, en adressant au ministre une demande motivée et appuyée par un rapport d'inspection, avant la date limite qui est précisée annuellement”.

estruturas específicas de *consultation* para avaliação e monitoramento do dispositivo, denota que ele se encontra bastante institucionalizado (quadro 34).

<b>Quadro 34: Dispositivo <i>Section internationale</i> – análise da Dimensão O QUÊ</b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise</b>	<b>Classificação</b>
<b>2. O quê</b>	Modalidade de ensino	sim	estável e institucionalizado
	Modo de organização do ensino	não	

Quadro 34: Elaborado pela autora.

## **Dimensão PARA QUEM**

Conforme já sublinhado na dimensão QUEM, o dispositivo SI possui especificidades para as três categorias analisadas nessa dimensão. Quanto ao recrutamento de professores, o artigo do *Code de l'éducation* prevê, no seu *Article D912-1*, que professores estrangeiros e franceses ministrem aulas na SI. Os professores franceses são contratados segundo procedimentos regulamentares. A *note de service n° 2012-194 du 13-12-2012* detalha esse procedimento informando que o currículo de cada professor deve ser remetido à *direction générale de l'enseignement scolaire* (DGESCO) para que receba um parecer de conformidade do *ministre en charge de l'éducation*. Os professores estrangeiros são colocados à disposição pelo país parceiro, mas também devem ter a aprovação do *ministre de l'Éducation* para que seja efetivada a nomeação. Informa ainda a *note de service* que é conveniente que os professores da SI tenham “uma dupla cultura” ou que sejam professores “locutores nativos” (professores cuja língua materna é aquela da *section*).<sup>218</sup>

No que se refere aos requisitos de admissão de alunos, o *Code de l'éducation* já sublinha, no artigo D421-133, que só são admitidas nas SI crianças de famílias estrangeiras que vivem na França, crianças com dupla nacionalidade, crianças francesas que concluíram parte de sua educação em um país onde o idioma da *section* é falado ou, geralmente, atestando um nível suficiente nesse idioma.

<sup>218</sup> “En application de ce décret, le curriculum vitae de chaque enseignant est transmis à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), pour avis conforme du ministre, établi après consultation des services concernés. Il convient de veiller à faire intervenir, pour les enseignements spécifiques en section internationale, des enseignants ayant une double culture ou des professeurs ‘locuteurs natifs’ (enseignants dont la langue maternelle est celle de la section)”.



Os requisitos específicos para cada nível *école*, *collège* e *lycée* são dispostos em *arrêtés*.<sup>219</sup> Em todo caso, a admissão na SI é feita pelo *directeur académique des services de l'éducation nationale*, sob delegação do *recteur d'académie*, do diretor da escola e mediante *proposition du chef d'établissement*, após este ter verificado o *dossier* de candidatura e o resultado do exame prestado pelo aluno. O quadro 35, abaixo, resume esse procedimento:

<b>Quadro 35: Procedimento de admissão de alunos estrangeiros e franceses na SI na <i>école</i>, <i>collège</i> e <i>lycée</i></b>	
	L'admission des élèves dans une section internationale de lycée est prononcée par l'inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie sur proposition du chef d'établissement au vu d'un dossier de candidature et des résultats à un examen.
1 <sup>a</sup> etapa <i>Dossier</i>	Le dossier doit comporter les pièces justifiant les conditions d'admission suivantes : a) pour les élèves français, être issus d'une section internationale de collège ou avoir effectué tout ou partie de leur scolarité dans un pays où est parlée la langue de la section ou attester d'un niveau suffisant dans la langue de la section ; b) pour les élèves étrangers, attester d'une connaissance suffisante de la langue de la section et du français.
2 <sup>a</sup> etapa <i>Examen</i>	Pour les élèves français, l'examen d'aptitude à suivre les enseignements dispensés en langue étrangère se compose d'une épreuve écrite et d'une épreuve orale. Pour les élèves étrangers, l'examen évaluant la connaissance du français se compose d'une épreuve écrite et d'une épreuve orale.

Quadro 35: Elaborado pela autora.

O *dossier* e exame devem comprovar que os alunos possuem conhecimento aprofundado na língua da *section*. Na *école*, o exame consiste em uma prova oral, somente. No *collège* e *lycée*, consiste em uma prova escrita e uma prova oral.

No que se refere aos requisitos especiais para aprovação, o percurso da SI oferece ao aluno a oportunidade de obter um diploma de ensino com uma menção específica.<sup>220</sup> No caso do *collège*, a formação dispensada permite ao estudante obter o *diplôme national du brevet "option internationale" (DNBI)*. Para obter esse diploma, o aluno deve realizar, além de uma prova de conhecimentos comuns, uma prova de conhecimentos específicos orais em língua e literatura e em história e geografia na língua da *section internationale*.

<sup>219</sup> No *collège*, tem vigência o "arrêté du 28 septembre 2006 relatif aux sections internationales de collège". No *lycée*, tem vigência o "arrêté du 20 décembre 2018 relatif aux sections internationales de lycée".

<sup>220</sup> De acordo com *ministère de l'Éducation nationale*, "l'OIB est le diplôme du baccalauréat général français, sur lequel est portée l'indication 'option internationale' avec mention de la langue de la section dans laquelle était scolarisé le candidat". Disponível em: <<https://eduscol.education.fr/cid45720/examens-et-diplomes.html>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

No caso do *lycée*, o aluno poderá obter o *diplôme du baccalauréat général français*, portando a indicação “option internationale” (OIB) com a menção da língua da *section* na qual o aluno foi escolarizado. Para tanto, os alunos da SI devem também realizar as provas específicas de língua e literatura e história-geografia, cada uma delas contendo uma parte escrita e uma parte oral. Estas provas específicas se realizam na língua da SI e exigem do aluno um aproveitamento entre 32% e 37% do resultado final obtido no *baccalauréat*.<sup>221</sup>

O quadro 36, abaixo, resume a análise realizada nessa dimensão, permitindo-nos concluir que a proposta da SI é específica quanto ao seu público-alvo.

<b>Quadro 36: Dispositivo <i>Section internationale</i> – análise da Dimensão PARA QUEM</b>			
<b>Dimensão</b>	<b>Categorias</b>		
<b>3. Para quem</b>	Requisitos especiais de recrutamento de professores	sim	específico quanto ao público-alvo
	Requisitos especiais de admissão dos alunos	sim	
	Requisitos especiais de aprovação dos alunos	sim	

Quadro 36: Elaborado pela autora.

### **Dimensão COMO**

A análise dos documentos normativos realizada até aqui já nos indica que a SI é um dispositivo bastante específico, sobretudo se comparado aos demais. Essa especificidade também está presente na dimensão COMO. Os artigos D421-131 e D421-132<sup>222</sup> do *Code de l'éducation* indicam que se trata de um ensino fundado numa perspectiva bilíngue (utilização da língua da SI em disciplinas linguísticas e não linguísticas) e bicultural. Para que assim sejam consideradas, as SI's possuem um programa de ensino de língua e cultura específico. Desse modo, é por meio de *arrêtés* do *ministère de l'Éducation* que os programas de ensino são detalhados, tanto para ensino de língua e literatura quanto para o ensino de história-geografia. Esses *arrêtés* têm publicação plurianual e são específicos para cada nível de ensino e língua da SI (*section américaine, britannique, brésilienne, portugaise* etc.). Assim, de acordo com o *ministère de l'Éducation nationale*:

En langue et littérature, pour la plupart des sections, le programme d'enseignement est fixé pour chaque langue à partir du collège. Au lycée, le programme d'enseignement fixé par arrêté est complété par une note de

<sup>221</sup> Os coeficientes de aproveitamento são informados pelo *ministère de l'Éducation nationale* no site: <<https://eduscol.education.fr/cid45720/examens-et-diplomes.html>>. Acesso em: 5 janvier 2020.

<sup>222</sup> Para consulta, verificar quadro 32.

service (NS) fixant, pour les sessions à venir, le programme limitatif des oeuvres à étudier en vue de présenter l'option internationale du baccalauréat. En histoire-géographie, un programme spécifique pour les sections internationales est fixé à partir de la classe de troisième. En classes de première et de terminale, le programme suivi est partagé par les trois séries ES, L et S.

No caso da SI *brésilienne*, por exemplo, o *arrêté* em vigor para o *collège*, *arrêté du 27-7-2015 – du 19-8-2015*, traz como programa uma lista de 65 obras literárias de autores brasileiros divididas por regiões e outras temáticas. O quadro 37, abaixo, apresenta, de forma resumida, algumas dessas obras.<sup>223</sup>

<b>Quadro 37: Programme de langue et littérature des sections internationales brésiliennes de langue portugaise – arrêté du 27-7-2015 – J.O. du 19-8-2015</b>
<b>1 – Littérature régionale</b>
Sud-Sudeste
- GUIMARÃES ROSA, João. <i>Manuelzão e Miguilim</i> . Nova Fronteira, 2001. 260 p. ISBN 9788520911778.
Amazonie
- ALENCAR, José de. <i>O Guarani</i> . Scipione, 2006. 88 p. Reencontro Infantil. ISBN 8526260340.
- YAMÃ, Yaguarê. <i>Contos da floresta</i> . Peirópolis, 2012. 64 p. ISBN 8575961330.
Nordeste
- ASSARÉ, Patativa do. <i>Cante lá que eu canto cá</i> . Vozes, 2012. 355 p. ISBN 9788532607409.
- QUEIROZ, Rachel de. <i>O Quinze</i> . Ática, 2012. 88 p. Clássicos brasileiros em HQ. ISBN 9788508153633.
<b>2 – Littérature sociale</b>
La défense de l'environnement
- MACHADO, Ana Maria. <i>Gente, bicho, planta: o mundo me encanta</i> . Global, 2009. 37 p. ISBN 9788526013704.
L'individu et la société
ALVES PINTO, Ziraldo. <i>Menino maluquinho (Turma do Pererê; O Menino maluquinho; O Planeta Lilás; Uma professora muito maluquina)</i> .
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. <i>Comédias para se ler na escola</i> . Objetiva, 2001. 148 p. ISBN 9788539001071.
Les inégalités sociales

<sup>223</sup> A lista completa do programa de língua e literatura para o *collège* e *lycée* poderá ser conferida no apêndice deste trabalho.

- AMADO, Jorge. <i>Capitães da Areia</i> . Companhia das Letras, 2008. 296 p. ISBN 9788535911695. [extraits]
La conquête du territoire : histoires
- AMADO, Jorge. <i>Terras do sem-fim</i> . Companhia das Letras, 2008. 269 p. ISBN 9788535912524.
<b>3 – Récits de jeunesse</b>
- BANDEIRA, Pedro. <i>O fantástico mistério de feiurinha</i> . Moderna, 2009. 64 p. ISBN 8516063178.
- BUARQUE, Chico. <i>Chapeuzinho Amarelo</i> . José Olympio, 2003. 36 p. ISBN 8503006154.
Les récits d’aventure, de voyage
- GATTAI, Zélia. <i>Jonas e a sereia</i> . Companhia das Letras, 2010. 56 p. ISBN 9788574064369.
Les récits d’enfance et d’adolescence
- BRAZ, Júlio Emílio. <i>Pretinha, eu?</i> Scipione, 2008. 64 p. ISBN 8526271288.
- MACHADO de ASSIS, Joaquim Maria. <i>Conto de escola in A Cartomante e outros contos</i> . Moderna, 2013. ISBN 8516039692.

Quadro 37: Elaborado pela autora.

No que se refere à carga horária diferenciada, também são previstas, no dispositivo, algumas adaptações em relação ao ensino comum. O artigo D421-134 do *Code de l’éducation* dispõe como essas adaptações serão realizadas: nas *écoles* poderão ser feitas em “um conjunto de disciplinas desde que os horários mínimos de cada domínio de ensino sejam respeitados”;<sup>224</sup> no *collège* e *lycée*, ocorrem em “uma disciplina não linguística, cujo ensino é assegurado parcialmente em francês e parcialmente em língua estrangeira. Um ensino complementar de língua estrangeira é adicionado, à razão de quatro horas por semana, aos horários normais de ensino”.<sup>225</sup> O quadro 38, abaixo, resume como ocorre essa carga horária diferenciada:

<b>Quadro 38: Carga horária da <i>Section internationale</i></b>
<b>Ensinos específicos na <i>école élémentaire</i> – carga horária semanal</b>
No mínimo três horas semanais na língua da <i>Section</i>
<b>Ensinos específicos no <i>collège</i> e no <i>lycée</i> – carga horária semanal</b>

<sup>224</sup> No original, “Article D421-134 : Dans les écoles, ces aménagements peuvent porter sur l'ensemble des disciplines à la condition que les horaires minimaux de chaque domaine d'enseignement soient respectés”.

<sup>225</sup> No original, “Article D421-134 : Dans les collèges, ces aménagements portent sur une discipline non linguistique dont l'enseignement est assuré partiellement en français et partiellement en langue étrangère. Un enseignement complémentaire de lettres étrangères s'ajoute, à raison de quatre heures par semaine, aux horaires normaux d'enseignement”.

Língua e Literatura da <i>Section</i> (todas SI)	História-Geografia
Quatro horas são acrescentadas ao horário comum de ensino	No <i>lycée</i> , 4h (2h na língua da <i>section</i> , 2h em francês) substituem o ensino com de história-geografia.
	No <i>collège</i> , metade do programa de ensino em história-geografia é dada na língua da SI.

Quadro 38: Elaborado pela autora.

As *sections internationales* se inscrevem em um quadro de acordos bilaterais com países parceiros ou por meio de organismos que as representam, mas não conferem aos alunos uma formação com duplo diploma. Como já dito, a SI é uma modalidade de ensino que oferece um percurso diferenciado para o aluno, que poderá, ao final de sua escolarização em cada nível de ensino, *collège* ou *lycée*, optar por prestar o respectivo exame na modalidade internacional (*option internationale* do *brévet* ou do *baccalauréat*). Nesse caso, o estudante terá um diploma portando a indicação “*option internationale*” com a menção da língua da *section* na qual o aluno foi escolarizado. Em alguns casos, poderá, no âmbito de alguns acordos de bilaterais, ter reconhecida sua formação perante universidades de países parceiros, mas sem que isso signifique uma dupla diplomação, conforme disposto no artigo.<sup>226</sup>

Portanto, após a análise da presente dimensão, podemos concluir que a SI é um dispositivo bastante específico quanto à sua proposta pedagógica. Das seis categorias propostas em nossa análise, cinco apresentam especificidades em relação ao ensino comum (ver quadro 39).

<b>Quadro 39: Dispositivo <i>Section internationale</i> – análise da Dimensão COMO</b>			
Dimensões	Categorias	Análise	Classificação
4. Como	Programa de ensino específico de língua e cultura	sim	muito específico quanto à proposta pedagógica.
	Carga horária diferenciada	sim	
	Ensino bilíngue e bicultural	sim	
	Bilateral	sim	
	Duplo diploma	não	
	Diplomação específica ( <i>parcours spécifique</i> )	sim	

Quadro 39: Elaborado pela autora.

<sup>226</sup> De acordo com o artigo D421-135: “En fonction des accords conclus avec les pays partenaires, les enseignements spécifiques dispensés dans les sections internationales sont pris en compte pour le baccalauréat général sous la forme d'une option internationale. Para consultá-lo na íntegra conferir quadro 32”.

Abaixo, apresentamos a ficha descritiva de análise com todas as dimensões do dispositivo *section internationale* (quadro 40):

<b>Quadro 40: Ficha descritiva de análise do dispositivo <i>Section internationale</i></b>			
<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise</b>	<b>Classificação</b>
<b>1. Quem</b>	Iniciativa para propor o dispositivo	1. Conseil de l'école / Conseil de l'établissement 2. Conseil d'administration	centralizado e pouco participativo
	Competência para demandar o dispositivo	3. Recteur	
	Competência para autorizar o dispositivo	4. Ministère de l'éducation Nationale 5. Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères 6. Agence pour l'enseignement français à l'étranger 7. Direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale de l'éducation nationale 8. Direction des relations européennes et internationales et de la coopération	
	Monitoramento-avaliação	9. Conseils des sections internationales 10. Conseil académique des sections internationales	
<b>2. O que</b>	Modalidade de ensino	sim	estável e institucionalizado
	Modo de organização de ensino	-	
<b>3. Para quem</b>	Requisitos especiais de recrutamento de professores	sim	específico quanto público-alvo
	Requisitos especiais de admissão dos alunos	sim	
	Requisitos especiais de aprovação dos alunos	sim	
<b>4. Como</b>	Programa de ensino específico de língua e cultura	sim	muito específico quanto à proposta pedagógica
	Carga horária diferenciada	sim	
	Ensino bilíngue e bicultural	sim	
	Bilateral	sim	
	Duplo diploma	não	
	Diplomação específica ( <i>parcours spécifique</i> )	sim	

Quadro 40: Elaborado pela autora.

### Considerações parciais

Como vimos ao longo desta análise, no contexto guianense, o português é contemplado em todos esses três dispositivos, e foi por essa razão que nos propusemos a estudá-los. A presença de brasileiros vivendo na Guiana Francesa e o número de

alunos falantes de português nas escolas, como indicam as pesquisas sociolinguísticas que trouxemos, são fatores que desafiam o sistema de ensino. Nesse sentido, a adoção desses dispositivos nos três níveis de ensino na Guiana Francesa revela que o português tem sido considerado na formulação e implementação de uma política linguística local. Em se tratando de dispositivos de política linguística específicos, é esperado que o lugar do português em cada um desses dispositivos também tenha finalidades específicas.

No caso do ILM, entendemos ser esse dispositivo um caso emblemático de conformação de uma política linguística regional. Nesse sentido, o ILM é fruto de esforços de autoridades locais junto a um movimento de professores e pesquisadores que identificaram a necessidade de se criar um dispositivo de acolhimento para alunos cuja língua materna fosse outra que não o francês. Como visto, no início foi implantado de forma experimental e, posteriormente, adotado como dispositivo permanente na política linguística local. Na análise empreendida nessa seção, vimos que sua concepção original não foi pensada para *langues vivantes étrangères*, como o português. Contudo, os dados disponíveis na *académie de Guyane* demonstram que o ILM tem sido aplicado à língua portuguesa pelo fato de ela ser considerada *langue maternelle* de parcela significativa dos alunos matriculados na rede de ensino.

Quanto à *classe bilangue*, entendemos ser esse dispositivo muito importante para o ensino do português como *langue vivante*. Embora pouco regulamentado e bastante suscetível a mudanças, o processo de implementação de uma *classe bilangue* demonstrou ser descentralizado, permitindo a participação de atores educacionais e do meio escolar, o que, de certo modo, favorece a conformação de uma política linguística local. Como já sublinhado, a presença do português na Guiana Francesa é significativa e se reflete no plurilinguismo dos alunos matriculados no *collège*. Portanto, a inserção do ensino do português como *langue vivante étrangère* em 21 dos 31 *collèges* da região pode ser compreendida com otimismo, principalmente se compararmos com as estatísticas nacionais. No que se refere especificamente à *classe bilangue* português-inglês, identificamos que elas estão em funcionamento em 12 *collèges* na Guiana Francesa, sendo a língua mais beneficiada com esse dispositivo, juntamente com o espanhol, na região. Isso nos leva a crer que o dispositivo tem sido um vetor de diversificação linguística importante na Guiana Francesa e a favorecer o ensino do português numa dupla-perspectiva. As *classes bilangues* permitem que alunos que não tenham estudado o português comecem a estudá-lo desde primeiro ano do *collège*. Por outro lado, as *classes bilangues* podem significar aos alunos lusofalantes recém-



egressos da *école* a oportunidade de continuarem com o ensino do português no *collège*. Mas como sublinhado na apresentação geral desse dispositivo, as *classes bilangues* também servem como um reforço à hegemonia do inglês, uma vez que essas *classes* sempre serão abertas com o ensino concomitante do inglês.

No contexto específico da Guiana Francesa, onde a totalidade dos *établissements scolaires* é considerada *réseau d'éducation prioritaire*, as *classes bilangues* são, para a *académie régionale*, fundamentais para a *réussite des élèves* (ACADEMIE DE GUYANE, 2018). No *projet académique* 2018, documento que descreve os desafios e as prioridades de ação educativa no âmbito da *académie*, as *classes bilangues* são colocadas no mesmo contexto que as *classes* de ILM. Portanto, pelo fato de funcionarem justamente a partir da *classe de sixième*, ou seja, no ano de transição entre a *école* e o *collège*, podemos pensar que o ensino do português ainda possa cumprir uma função de servir como língua de acolhimento para um bilinguismo de transição.

A *section internationale*, por sua vez, é o dispositivo mais bem regulamentado de todos que estudamos, estando previsto e regulamentado no *Code de l'éducation*. Todo programa de ensino é objeto de uma regulamentação específica, por meio de atos do *ministre em charge de l'Éducation nationale*. É fruto de acordos bilaterais com países interessados no funcionamento de uma *section internationale* no seio do sistema de ensino da França. Possui um processo de implementação assaz complexo e centralizado, contando com a participação de dez atores, dentre os quais, dois ministérios: o *ministère de l'Éducation nationale* e o *ministère de l'Europe et des Affaires étrangères*. Por essas razões, entendemos que o fato de ela funcionar no *lycée Melkior-Garré* é também um reflexo da importância que o português assume na política linguística francesa para o território guianense. Uma *section internationale* não é aberta se não houver falantes daquela língua no meio escolar. E aqui, quando nos referimos a falantes, são alunos que, em princípio, têm um bom nível de proficiência em português, visto que, para a admissão de alunos, as *sections internationales* exigem provas orais e escritas, tanto em disciplinas consideradas linguísticas (língua e literatura) quanto em disciplinas não-linguísticas (história e geografia).

Uma *section internationale* também não é aberta se não houver um acordo bilateral firmado. Por esse motivo, uma vez mais, ressalta-se o contexto geográfico e social como fatores preponderantes para a emergência desse dispositivo na Guiana Francesa. O contato fronteiriço entre a França e o Brasil e a presença de brasileiros e da língua portuguesa na região fomentam essa parceria bilateral. Em que pese o fato de o

*lycée* também representar uma continuidade do ensino do português na sequência do *collège*, é preciso reconhecer que, nesse dispositivo, o português assume outro lugar. Mais que uma *langue vivante étrangère*, o português da *section internationale* é o português do Brasil, utilizado como língua de instrução de disciplinas não linguísticas, como história e geografia. Na *section internationale brésilienne*, o português é a língua nacional do Brasil transacionada num quadro de um acordo bilateral com a língua nacional da República Francesa, o francês.

Em síntese, tudo isso nos indica fortemente que há, na política linguística francesa, indícios de um desenho institucional capaz de captar interesses difusos dos atores sociais, capaz de conformar um dispositivo regional em favor do plurilinguismo. Em comparação com os anos da colonização, o aparato institucional da política linguística na França e na Guiana Francesa, na atualidade, é notadamente mais democrático e inovador. Os atores locais são dotados de poder político-institucional capaz de influenciar a política linguística na região. Esse desenho institucional é, sem dúvida, mais democrático e plural se comparado àqueles que vigoravam na época da colônia. Cabe, entretanto, perguntar se isso tem sido capaz de alterar a lógica monolíngue da política linguística francesa. O que a análise discursiva poderia nos indicar sobre essas indagações? Há que se verificar, no funcionamento discursivo que sustenta essas práticas, pontos de convergência e/ou divergência em relação à diversidade linguística e ao plurilinguismo, pois, como sabemos, as instituições são aparelhos ideológicos do Estado e, por meio delas, as ideologias adquirem sua forma e se materializam. Procurar no discurso pistas do funcionamento dessa política monolíngue é o foco do nosso próximo empreendimento.

#### **4.2 O plurilinguismo vanguardista e o monolinguismo renitente**

Se, institucionalmente, a Guiana Francesa estava apta a implementar dispositivos de política linguística educativa abertos ao plurilinguismo, precisamos, neste momento, ater-nos ao funcionamento discursivo que sustenta essas práticas institucionais no âmbito dos dispositivos estudados. Retomando a indagação feita na abertura deste capítulo, estamos interessados em compreender como se orienta a política linguística francesa e qual o papel que os dispositivos estudados cumprem no âmbito dessa política. O que guiará nossa análise será a constante tensão entre o discurso

vanguardista do pluri(multi)linguismo e a tradição monolíngue. Começaremos a análise pelo ILM, passando, na sequência, ao dispositivo *Classe bilangue* e, por fim, à *section internationale*.

No caso do ILM, a análise político-institucional demonstrou que se trata de um dispositivo concebido pelas autoridades educativas locais, pensado no contexto plurilíngue da Guiana Francesa como abordagem pedagógica específica para o acolhimento de alunos cuja língua materna não é o francês. Apesar de o dispositivo ser justificado no documento oficial *Lettre de cadrage du 18 juillet 2020*,<sup>227</sup> com base na alínea terceira do artigo L321-4,<sup>228</sup> do *Code de l'éducation*, o que se observa na prática é também a incidência da alínea quarta: “*Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France*”. O português, portanto, é inserido no dispositivo não por ter um *status* de *langue vivante étrangère* na França (e na Guiana Francesa), mas sim por ser considerado *langue maternelle* de vários alunos matriculados na rede de ensino da Guiana Francesa. Trata-se, na verdade, de um dispositivo para atender alunos a “*allophones*”, ou seja, aqueles cujas línguas primeiras são outras que não o francês. Como isso é tematizado pela própria legislação? Como essa situação de *allophone* é tratada nos documentos oficiais? No quadro 41, abaixo, reunimos enunciados que evidenciam a tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo:

---

<sup>227</sup> Circulaire sur le fonctionnement des classes de langues maternelles 2018. Lettre de cadrage du 18 juillet 2018. Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/06-lettre\\_cadrage\\_ilm\\_2018.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/06-lettre_cadrage_ilm_2018.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>228</sup> “Article L321-4 du Code de l'éducation: Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien.” Disponível em: <[https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=A04557E0A60E1DD64748B7AF9084391B.tplgfr38s\\_1?idArticle=LEGIARTI000038902165&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=>](https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=A04557E0A60E1DD64748B7AF9084391B.tplgfr38s_1?idArticle=LEGIARTI000038902165&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=>)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

### Quadro 41: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo

Dispositivo Intervenant en langue maternelle		
Instituição	Documento	Enunciado
Parlement	Article L321-4 du Code de l'éducation	E1 Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.
		E2 Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves à haut potentiel ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.
		E3 Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien.
		E4 Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.
		E5 Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées.
Académie de Guyane	Lettre de cadrage du 18 juillet 2018	E6 L'enseignant doit donc y envoyer tous ses élèves quelles que soient les difficultés que peut avoir tel ou tel élève en français.
Académie de Guyane	Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle Décembre 2018	E7 « Le fait de parler à la maison une langue qui n'est pas celle de la salle de classe a souvent pour effet de freiner l'apprentissage des enfants, notamment lorsqu'ils sont pauvres. Au moins six années d'enseignement dans la langue maternelle sont nécessaires aux élèves locuteurs des langues minoritaires pour réduire les inégalités d'apprentissage » (Unesco, rapport mondial de suivi sur l'Education, 2016).
		E8 Si vous avez des difficultés pour écrire le français, le cahier de bord peut éventuellement être rédigé en langue maternelle mais pensez que si vous souhaitez évoluer professionnellement, il vous faudra à un moment ou à un autre maîtriser l'expression écrite de la langue officielle de scolarisation.

Quadro 41: Elaborado pela autora.

A análise dos enunciados do artigo L 321-4 do *Code de l'éducation* (E1 a E5) nos indica a situação de excepcionalidade em que o dispositivo ILM se insere. Interessante observar que o artigo L321-4 trata de situações-problema no contexto de ensino para o *premier degré*. Sob esse mesmo artigo, estão previstas as abordagens específicas para alunos disléxicos e intelectualmente precoces, por exemplo. Os enunciados desse artigo mobilizam expressões que nos permitem constatar uma certa regularidade na formação discursiva que, invariavelmente, remete-nos à ideia de que se trata de situações que fogem do normal, do ordinário e que necessitam serem solucionadas, corrigidas e adaptadas. No primeiro enunciado (E1), vigora a ideia de que ações de reforço serão previstas em benefício de alunos que demonstrarem dificuldades,

notadamente aqueles com “problemas específicos de linguagem oral e/ou escrita”. A adição do adjetivo *telle* no final da oração indica que a dislexia é apenas um exemplo, dentre outros casos previstos no artigo. Assim, parece-nos sintomático o fato de que se fale dos não-francófonos em um documento em que se fala também de estudantes “com problemas de linguagem” como, por exemplo, da dislexia. A última alínea do artigo (E5) é bem reveladora nesse sentido, uma vez que engloba todos os casos previstos no artigo ao mesmo tratamento: estruturas de acolhimento adaptadas. Essas estruturas de acolhimento são as classes de ILM. No documento que regula o funcionamento do dispositivo, *Lettre de cadrage du 18 juillet 2018*, a concepção da língua materna como problema é notável. Conforme pode ser observado no enunciado 6, o *intervenant* deve enviar para a classe de *langue maternelle* toda criança que tiver problema com o francês, provocando o efeito discursivo de que esses alunos são deficientes na aprendizagem enquanto não tiverem dominado o francês (E6).

Em outro documento (E7), a *langue maternelle* é citada como freio para a aprendizagem se esta não for a língua da escolarização. Com efeito do discurso, pode-se entender que é o fato de falar outra língua que freia a aprendizagem e não o fato de que a escola poderia não estar apta a trabalhar com esses alunos, por funcionar de modo essencialmente monolíngue. Além disso, o enunciado E7 [*le fait de parler à la maison une langue qui n'est pas celle de la salle de classe...*] deixa entender que está implícita uma ideia de hierarquização de língua contrária ao discurso de valorização da diversidade linguística (E7). Pela construção da oração, fica claro que há uma ideia de contraposição entre a língua de casa (*la langue de la maison*) e aquela da escola (*celle de la salle de classe*), situação em que a escola favorece a língua oficial como língua privilegiada não só na escolarização, mas também na vida profissional. É esse o efeito discursivo no enunciado 8, presente na cartilha do *intervenant* chamado *Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle* (2018).<sup>229</sup>

Direcionada a orientar o trabalho do *intervenant*, o documento promove uma dupla discriminação no texto, marcando a posição discursiva de que o francês é língua de escolarização e que o aperfeiçoamento nessa língua é requisito para o *intervenant* evoluir profissionalmente. Trata-se de um contrassenso, uma vez que ele é contratado para trabalhar com a *langue maternelle* numa perspectiva que valoriza a língua e a

---

<sup>229</sup> Le livret de l'Intervenant en Langue Maternelle 2018-2019. Disponível em: <<https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/10-livret-ilm-190103-version-web.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

cultura do aluno, mas o uso dessa língua no trabalho pode servir de obstáculo para o crescimento profissional do *intervenant*.

Portanto, da forma como foi inserido na legislação, os alunos provenientes de outras origens e que falam outras línguas – que não o francês – antes do início da vida escolar já se encontram, em certa medida, estigmatizados e marginalizados. As abordagens pedagógicas específicas para alunos *allophones* e falantes de outras línguas acabam por gerar uma tensão entre o reconhecimento e o apagamento do repertório. São abordagens que, em certa medida, estigmatizam o aluno, dada a condição de excepcionalidade em que são inseridos por meio do dispositivo. Trata-se de um efeito do funcionamento do discurso do monolinguismo, que regula o uso da(s) língua(s) dentro da escola e que acaba por promover representações específicas dessas línguas no meio social. O discurso da diversidade contrasta com o discurso do “padrão” a ser seguido para que a escolarização da criança seja realizada sem o obstáculo imposto pelas línguas maternas.

O plurilinguismo, dentro das escolas da Guiana Francesa, é uma realidade para o Estado cujas políticas atuais não podem mais se furtar de reconhecer. Obviamente, não estamos mais diante da vigência de um modelo tal qual o *Code Noir*, que visava explicitamente à aculturação de negros. A sociedade evoluiu, a escola evoluiu e as políticas linguísticas educativas também evoluíram. Não se pode mais recusar o direito à língua, como expressão da cultura e identidades de um povo. Contudo, a presença dessas línguas continua a confrontar com a oficialidade do idioma francês. Retomando as ideias de Orlandi (2009) de que toda a enunciação se encontra no cruzar de dois eixos – o da memória (constituição) e o da atualização, do já-dito (formulação) –, entendemos que ainda vigora uma tradição monolíngue em meio ao discurso vanguardista do multilinguismo. Orlandi (2002), ao retomar as ideias de Pêcheux (1975), faz intervir a noção de interdiscurso – que refere como memória, saber discursivo –: alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente (Pêcheux, 1975). Nas palavras de Orlandi (2002), “não se abandona o exterior específico, mas ele é atravessado pelo exterior constitutivo (o interdiscurso)” (ORLANDI, 2002, p. 23).

A análise do quadro de enunciados (E9 a E24) no quadro abaixo (quadro 42) tem por objetivo mostrar tal situação em que o monolinguismo é retomado discursivamente, ainda que textual e institucionalmente ele possa ser ressignificado.

### Quadro 42: Tensão entre o pluringuismo e o monolinguismo

Dispositivo Intervenant en langue maternelle			
Instituição	Documento	Enunciado	
Ministère de la Culture et de la Communication Délégation générale à la langue française et aux langues de France	Déclaration de Cayenne - 18/12/ 2011	E9	Les langues ne sont pas seulement des instruments de communication, mais elles sont aussi l'expression de savoirs et de cultures ; elles ne sont pas interchangeables et portent un point de vue sur le monde qui leur est propre.
		E10	Toutes les langues sont d'égale dignité et toutes sont en mesure d'exprimer la complexité du monde : il n'existe aucun argument scientifique valide pour hiérarchiser les langues du point de vue de leur valeur intrinsèque.
		E11	Apprendre une langue n'implique aucunement d'en « désapprendre » une autre ; des compétences linguistiques en plusieurs langues peuvent coexister chez un même individu.
		E12	Or, dans les Outre-mer, la langue française n'est pas toujours la langue maternelle de la majorité des citoyens, mais souvent une langue acquise dans la vie sociale et par l'école au terme d'un processus d'apprentissage.
		E13	Les habitants de ces territoires sont appelés, dans la plupart des cas, à construire leur vie professionnelle et à exercer des droits de citoyen en français, langue de la République et langue du lien entre toutes les communautés linguistiques françaises.
		E14	Le patrimoine constitué par les langues des Outre-mer doit être mis en valeur, afin de permettre l'expression des langues locales et de garantir leur transmission.
		E15	5. Reconnaître le droit de tout enfant à apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, et offrir un cadre institutionnel à cet apprentissage, y compris en dehors du système scolaire.
		E16	27. Accueillir les enfants à l'école maternelle dans leur langue.
Assemblée nationale	XIVe législature Session ordinaire de 2015-2016 Compte rendu intégral Première séance du mardi 14 juin 2016	E17	32. Poursuivre les expérimentations prenant en compte la variété des compétences linguistiques et culturelles des élèves pour l'acquisition du français et des savoirs disciplinaires autres que le français, dans le cadre du socle commun des connaissances et des compétences.
		E18	Depuis 1996, les Recommandations de La Haye concernant les droits des minorités nationales à l'éducation préconisent la langue maternelle de l'enfant comme vecteur idéal de l'enseignement au niveau de l'école primaire.
		E19	La reconnaissance de l'identité de ces peuples nous impose le respect et la défense de la spécificité de chacune de leurs langues, d'ailleurs reconnues comme langues de France.
		E20	L'échec scolaire de nos enfants est dû en grande partie à leurs difficultés à entrer dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français. C'est pourquoi l'adaptation du système scolaire à nos particularités linguistiques est indispensable, pour garantir à ces enfants les mêmes chances de réussite.
		E21	Si je salue aujourd'hui le travail des intervenants en langue maternelle, véritables passerelles entre le français et la langue maternelle de l'enfant, je constate que ce dispositif est loin d'être généralisé et reste insuffisant.
		E22	Nous souhaitons aujourd'hui aller du bilinguisme de substitution actuel, confiné au cycle 1 du niveau pré-élémentaire, vers un bilinguisme additif, généralisé sur la continuité des cycles 1 à 3 et sur plusieurs écoles du territoire.
Académie de Guyane	Étayage théorique de la mise en oeuvre des actions du dispositif ILM - 19/03/2015	E23	Nous espérons que ce calendrier sera tenu afin que les enfants de Guyane aient toutes leurs chances de réussite. La République le leur doit bien.
		E24	Les élèves allophones ayant eu un parcours en langue maternelle devraient tirer profit de cet apprentissage en faisant cinq types de transferts vers le français langue de scolarisation [...]

Quadro 42: Elaborado pela autora.

Os enunciados 9 a 17 são retirados do documento “Declaração de Cayenne”,<sup>230</sup> de 18/12/2011, elaborado pela *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* do *ministère de la Culture et de la Communication*. Reparemos que, no âmbito do *ministère de la Culture et de la Communication*, a(s) língua(s) não francófonas são relacionadas com sintagmas que ressaltam a condição de expressão de saberes e culturas (E9), de respeito à dignidade (E10), de normalidade (*la langue française n’est pas toujours la langue maternelle de la majorité des citoyens* – E12). O conflito entre as línguas e a língua enquanto problema é relativizado (*des compétences linguistiques en plusieurs langues peuvent coexister chez un même individu* – E11), sendo assumido claramente que: as línguas *des Outre-mer* devem ser valorizadas (E14); que não existe nenhum argumento científico válido para hierarquizar as línguas do ponto de vista de seu valor intrínseco (E10) e que as línguas não são somente instrumentos de comunicação (E9). Depois de declarar e reconhecer o valor das línguas não francófonas, o documento recomenda: reconhecer o direito de toda criança aprender a ler e a escrever e de ser acolhida na escola em sua língua materna (E16).

Porém, mesmo com esse reconhecimento, surge uma recomendação contraditória com o restante do documento que faz surgir no texto o efeito do pré-construído, da memória discursiva, impedindo que o monolinguismo seja esquecido: o enunciado 17 não deixa margem à dúvida de que todo reconhecimento da diversidade linguística tem uma finalidade (marcada pela preposição *pour*), qual seja, a aquisição do francês. Não é por menos que o documento resume bem a relação do habitante com o cidadão francês e deste com “a” língua da República (E13): *Les habitants de ces territoires sont appelés, dans la plupart des cas, à construire leur vie professionnelle et à exercer des droits de citoyen en français, langue de la République et langue du lien entre toutes les communautés linguistiques françaises.*

Os enunciados selecionados da *Assemblée nationale*, relativos à *Première séance du mardi 14 juin 2016, Session ordinaire de 2015-2016* da *XIVe législature*<sup>231</sup> (E18 a E23), também operam da mesma forma. Depois de assumirem a importância da convenção de Haia concernente aos direitos linguísticos de minorias para o ensino em língua materna (E18) e de reconhecerem que se deve respeitar e defender a

<sup>230</sup> Déclaration de Cayenne du 18 décembre 2011. Disponível em: <<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-des-Outre-mer/Declaration-de-Cayenne-2011>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>231</sup> Assemblée nationale. Première séance du mardi 14 juin 2016, Session ordinaire de 2015-2016 da XIVe législature. Disponível em: <<http://www.assemblee-nationale.fr/14/cri/2015-2016/20160213.asp#P811355>>. Acesso em: 5 jan. 2020.



especificidade de cada uma dessas línguas (E19), o texto do documento relaciona o fracasso escolar à não aprendizagem do francês (E20), retomando elementos do interdiscurso segundo os quais a escolaridade passa pelo domínio das competências na língua oficial. O trabalho do *intervenante* é comparado a uma passarela para a aprendizagem do francês (E21). Essa ideia de “passarela” é bastante reveladora da função que o dispositivo ILM tem cumprido dentro de um contexto de bilinguismo de transição na *école*. A valorização da língua na *école* é transitória, baseada, em certa medida, num bilinguismo de substituição que já tem sido objeto de problematização (E22).

Por fim, relacionamos o documento *Étayage théorique de la mise en oeuvre des actions du dispositif ILM*<sup>232</sup> de 19/3/2015, produzido pela *academie de Guyane*, com a finalidade de apresentar os pressupostos teóricos para o funcionamento do dispositivo. Nesse documento, é evidenciado que ainda vigora uma concepção de bilinguismo de substituição para o francês, a língua da escolarização (E24).

O que queremos evidenciar é que o discurso do monolinguismo atravessa épocas, ganhando novas formas. Se, durante os anos da colonização, era movido pela ideia de “um Estado, uma língua”, na atualidade, existe a diversidade linguística a ser gerida pelo Estado para assegurar a escolarização em francês. O próprio discurso oficial assume essa posição, em que o plurilinguismo é um desafio para a escola e que pode ser visto tanto como objetivo quanto método:

Un grand nombre des enfants scolarisés dans les diverses communautés d’outremer sont locuteurs d’une autre langue que le français dans le cadre familial et social proche. **Le défi que l’École doit affronter est de tenir compte de ce plurilinguisme en tant qu’objectif et méthode d’enseignement** (*ministère de l’Education nationale*, portal Eduscol).

No discurso oficial acima destacado, é construída implicitamente uma oposição entre a “*France hexagonale*” e as “*communautés d’outre-mer*”, como se a primeira fosse monolíngua e as últimas plurilíngues. No que diz respeito às últimas, nesse tipo de formulação, fica clara uma divisão entre a língua oficial – o francês – e outras línguas denominadas (*langues d’outre-mer*). O discurso da diversidade linguística reconhece o falante de outras línguas na escola a partir do discurso da falta (DINIZ e NEVES, 2018),

---

<sup>232</sup> *Étayage théorique de la mise en oeuvre des actions du dispositif ILM*, 2015. Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/000-etayage\\_theorique\\_de\\_la\\_mise\\_en\\_oeuvre\\_des\\_actions\\_du\\_dispositif\\_ilm\\_-\\_19\\_mars\\_2015.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/000-etayage_theorique_de_la_mise_en_oeuvre_des_actions_du_dispositif_ilm_-_19_mars_2015.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

da incompletude, por não dominar a língua de escolarização. Desse modo, no funcionamento discursivo, o dispositivo parece servir como uma ferramenta, uma espécie de ponte, para os alunos ingressantes ou recém-chegados ao sistema de ensino francês e prepará-los para a escolarização em língua francesa. Um processo de aculturação pensado nos novos marcos políticos instrumentaliza o plurilinguismo enquanto método. A *langue maternelle*, no nosso caso a língua portuguesa, é inserida no dispositivo como um instrumento para *faciliter* a aprendizagem do francês.

A sequência de enunciados abaixo (quadro 43), selecionados a partir de documentos elaborados pela *academie de Guyane*, evidencia bem essa formação discursiva.

### Quadro 43: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo

Dispositivo Intervenant en langue maternelle			
Instituição	Documento		Enunciado
Académie de Guyane	Lettre de mission 2012	E25	Le dispositif des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) a pour objectif d'améliorer la maîtrise des compétences du socle commun, en particulier celles relevant de la maîtrise de la langue française, en valorisant la langue et la culture maternelles.
Académie de Guyane	Lettre de cadrage du 18 juillet 2018	E26	Le dispositif I.L.M (Intervenants en langue maternelle) a pour mission d'aider les élèves à s'approprier l'école, de leur donner la possibilité de mieux maîtriser leur langue maternelle et de valoriser leur culture afin de développer l'estime de soi et l'acquisition du français comme langue seconde.
Académie de Guyane	Le livret de l'intervenant en Langue Maternelle Décembre 2018	E27	Cinquante années de recherche scientifique ont en effet clairement inscrit au rang de plus-value pédagogique l'utilisation de deux langues (ou plus) comme canal (canaux plutôt) de transmission du savoir.
		E28	Le bilinguisme n'engendre pas de risque cognitif à condition que l'institution scolaire valorise ce bilinguisme. Lorsque la promotion des langues maternelles est organisée, elle participe même à la réussite scolaire en favorisant une première expérience du langage non conflictuelle.
		E29	Certaines notions sont apprises en langue maternelle et réinvesties en français. Des passerelles sont construites pour faire acquérir les compétences linguistiques en français.

Quadro 43: Elaborado pela autora.

No documento *Lettre de mission*,<sup>233</sup> direcionado aos *Intervenants* para orientar quanto às responsabilidades do trabalho, é bem explícita a noção de utilidade da *langue maternelle* para melhorar as competências relativas ao domínio da língua francesa como objetivo do dispositivo (E25). Já no documento *Lettre de cadrage*, tal finalidade é posta

<sup>233</sup> Lettre de mission du dispositif des intervenants en langue maternelle 2012. Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/03lettre\\_de\\_mission\\_ilm\\_2012.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/03lettre_de_mission_ilm_2012.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

como missão do *intervenant* para ajudar os alunos a se apropriar da *école*, de aprender melhor a sua *langue maternelle* e valorizar a sua “cultura” (E26). No enunciado 26, embora nas finalidades da missão do ILM façam referência à valorização da “cultura” e da “língua” do aluno, pode-se recuperar, na textualidade do enunciado, que essa valorização e aprendizagem da *langue maternelle* são com o intuito (marcado por “*afin de*”) de facilitar “*le développement de l’estime de soi et l’acquisition du français*”. Assim, apesar de haver a coordenação de dois elementos de ordem bastante divergentes “*développement de l’estime de soi*” e “*l’acquisition du français*”, o que se percebe é que há no interior do discurso uma relação conflitante entre a valorização da cultura e a instrumentalização da língua no contexto de um bilinguismo de transição. Poderíamos argumentar que a valorização da língua e da cultura, bem como o investimento na autoestima desse aluno, contribuiriam para um melhor desempenho em francês.

Outro documento, *Le livret de l’intervenant en Langue Maternelle*, um informativo de ações realizadas do dispositivo na Guiana Francesa, retoma esse mesmo discurso. Apesar dos enunciados E27 e E28 estarem assumindo um discurso buscando se contrapor a um discurso que desvaloriza as línguas maternas (daí a presença das negações, que refutam a posição discursiva da hegemonia do francês), é possível problematizar a utilização da expressão *reinvesties en français* no enunciado E29. No enunciado E29, a utilização do verbo *reinvestir* traz a ideia de o aprendizado *em français* ser uma forma de “agregar valor”, “revestir alguém de uma nova qualidade”. O “capital linguístico” inicial do aluno é valorizado e cabe ao francês agregar valor ao fim desse processo. Assim, há uma ideia implícita de valorização entre as línguas que se opera em favor do francês. Por fim, o enunciado 29 volta a metaforizar a língua como um instrumento (*passerelles sont construites*), construindo, como efeito, o sentido de um bilinguismo de transição. Vejamos:

Enfin, la justification du dispositif est de permettre aux élèves de mieux s’intégrer à l’école (en insistant sur l’école maternelle) et de les aider à “se structurer dans leur langue” **pour mieux aller vers le français**. Il ne s’agit donc pas d’un dispositif bilingue au sens de celui des classes bilingues français-créole : il n’y a pas de parité horaire (les derniers documents de cadrage évoquent un minimum horaire de 3h par semaine par élève) le modèle n’est pas celui d’un bilinguisme “parallèle”, mais celui d’un bilinguisme consécutif avec pour objectif principal une scolarisation “ordinaire” (rares sont les élèves qui continuent de bénéficier après le CP de ces enseignements en langue de première socialisation) (ALBY ; LÉGLISE, 2016, p. 9) [grifo nosso].

No trecho acima, sublinhamos a preposição *pour*, que indica que o que parece estar em jogo é um bilinguismo de transição que acaba por apagar, em alguma medida, as línguas primeiras dos alunos. Ou seja, a política linguística parece funcionar na proposta de bilinguismo subtrativo (e não aditivo), visto que a língua primeira do aluno é usada como ponte para a aprendizagem do francês. Na verdade, o dispositivo ILM é previsto para o estágio inicial da escolarização e, à medida que os alunos avançam no sistema de ensino (após o *cours préparatoire*), a maioria das línguas oferecidas no dispositivo deixa de existir no ambiente escolar.<sup>234</sup> A esse respeito, Alby e Léglise (2016) afirmam que “*il existe certes une volonté, comme pour les classes bilangues, de faire de la langue des élèves autant une langue apprise qu’une langue pour apprendre, mais le nombre d’heures consacrées à celle-ci ne laisse que peu d’ouvertures pour de tels enseignements*” (ALBY ; LÉGLISE, 2016, p. 9). Portanto, o modelo monolíngue continua produzindo efeitos. É necessária a utilização da língua do aluno para o aprendizado da língua oficial. De acordo com Alby e Léglise (2016),

Face au multilinguisme et plurilinguisme guyanais, force est de constater que le système éducatif continue d’appliquer les modèles monolingues qui l’ont toujours caractérisé. Certes, une forme de reconnaissance de certaines langues existe actuellement, mais elle reproduit une vision cloisonnée des langues, continue d’avoir pour objectif principal l’acquisition du français, et opère une distinction entre langues “locales” d’un côté et les langues dites de la “migration” de l’autre (ALBY ; LÉGLISE, 2016, p. 6).

As autoras ainda complementam:

Ces deux dispositifs [dispositivo ILM e dispositivo bilingue paritaire expérimental français-créole guyanais], qui concernent des “langues de France”, sont ainsi basés sur une **représentation monolingue de l’acquisition. Certes, certains élèves se voient proposer un enseignement dans leur langue (parfois par le biais de leur langue), mais cet enseignement ne tient pas compte de la richesse de leurs répertoires verbaux**, et se base sur des approches didactiques fondées sur le principe du cloisonnement des langues : “the two [or more] languages constitute two [or more] solitudes” (Cummins 2005, 588) contribuant ainsi à la construction du plurilinguisme “par juxtaposition plutôt que par complémentarité” (Castellotti & Moore 2002). (ALBY; LÉGLISE, 2016, p. 8-9)

Portanto, embora num primeiro momento possa parecer que tal dispositivo bilingue seja uma forma de valorização das línguas e das culturas do aluno *allophone* (o que pode até ser verdade na intenção), críticas ao modelo de ensino previsto pelo

---

<sup>234</sup> Nos últimos anos, o português passou a ser uma língua contemplada pelo dispositivo ILM, e ele continua a ser ofertado no *collège* e no *lycée* (section internationale brésilienne).

dispositivo ILM têm sido feitas. De acordo com Alby e Léglise (2017), o modelo é baseado num bilinguismo consecutivo com um objetivo principal de escolarização “ordinária”.<sup>235</sup>

Segundo Goi (2018), o termo *allophone* é um neologismo na França, visto que é raramente empregado fora do contexto da área da Didática de Línguas. A autora destaca que o prefixo “allos” ou “alter”, da palavra *allophone*, pressupõe a aprendizagem de uma outra língua pela criança, o que, de certo modo, reconheceria o valor das línguas faladas pelos alunos. De acordo com Goi (2018), isso implicaria, portanto, que as competências e habilidades das crianças *allophones* seriam um recurso: “*élèves et enseignants vont pouvoir s’appuyer sur ce qu’ils savent faire avec leurs langues, en vue de l’appropriation de la langue de scolarisation*” (GOI, 2018, p. 20).

A nossa análise demonstra que ao menos dois enunciados-síntese se repetem: a língua como problema e a língua como recurso. A língua materna dos alunos é significada como um problema na medida em que ela poderia representar um obstáculo à aprendizagem e à escolarização em francês. A língua seria um recurso na medida em que ela é valorizada e reconhecida para contribuir na aquisição do francês. Em qualquer que seja o caso, não há aqui, em geral, uma valorização dos sujeitos e de suas línguas, senão aquela valorização que convém ao Estado. Assim, a língua materna é bem-vinda na escola sob o discurso do multilinguismo, desde que com uma finalidade bem específica: a aquisição do francês, a língua da República.

Nos documentos do *ministère de la Culture et de la Communication*, assim como no da *Assemblée nationale*, há um forte apelo ao discurso do multilinguismo, mas, no nível da implementação, os dispositivos funcionam sob outra lógica. A principal instituição governamental para implementar a política no âmbito regional, a *academie de Guyane*, é dotada de mecanismos participativos e de autonomia política para implementar uma política plurilíngue no âmbito de seu território. Contudo, há que se compreender o papel das instituições como aparelhos ideológicos do Estado a materializar uma ideologia. É por meio das práticas institucionais que a ideologia se inscreve. Ou seja, não é porque há um discurso aberto ao multilinguismo que as instituições, ato contínuo, conformarão uma política nesse sentido. As instituições

---

<sup>235</sup> As autoras usam o termo *ordinário* entre aspas, o que para nós é bem adequado, tendo em vista a situação de excepcionalidade em que os alunos *allophones* são enquadrados. Segundo as autoras: “le modèle n’est pas celui d’un bilinguisme “parallèle”, mais celui d’un bilinguisme consécutif avec pour objectif principal une scolarisation “ordinaire” (rares sont les élèves qui continuent de bénéficier après le CP de ces enseignements en langue de première socialisation)” (ALBY ; LÉGLISE, 2017, p. 9).

escolares são filtros do Estado para dar existência material à sua ideologia. No caso da implementação do ILM, a própria *académie de Guyane* reconhece as “resistências institucionais” no documento denominado *Esquisse de projet décennal d’enseignement des/en langues maternelles*,<sup>236</sup> que, dispendo a respeito dos objetivos não atingidos, identificou problemas na implementação, dentre os quais destacamos:

Typologie : dix-huit années après leur apparition dans l’Académie de la Guyane (1998), les classes de L.M se sont progressivement inscrites dans une approche relevant plus ou moins d’un bilinguisme dit de substitution (Programa de Etnoeducación, 1988 – Alby, 2014). Cette situation ne provient pas tant d’une stratégie pédagogique délibérée que du résultat d’une équation dont les 3 variables les plus apparentes sont :

1. les moyens budgétaires alloués (nombre de postes ILM disponibles)
  2. les modalités d’organisation des classes de L.M. (calées le plus souvent sur le principe des ateliers satellites tournant)
  3. les **résistances institutionnelles** d’un système éducatif dont le génome a été codé à partir d’une idéologie monolingue (Launey, 2000)
- (Académie de Guyane, *Esquisse de projet décennal d’enseignement des/en langues maternelles*) [grifo nosso].

Diniz e Neves (2019), ao analisarem documentos educacionais de uma política linguística de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro, já alertaram sobre efeitos do funcionamento desse discurso contemporâneo sobre o multilinguismo. De acordo com os autores, citando Orlandi (2012), tal discurso se assenta sobre uma “contradição entre seu discurso formal universalizante e sua prática concreta de segregação” (ORLANDI, 2012, p. 7 apud DINIZ; NEVES, 2018, p. 96). Ainda para Diniz e Neves (2018, p. 96),

A diversidade também tem passado por um processo de capitalização, sendo frequentemente construída, em termos discursivos, a partir de valores positivos. Entretanto, esse é, muitas vezes, antes de tudo, um recurso de marketing, na medida em que pessoas, instituições e empresas que, supostamente, fazem uma leitura positiva da diversidade assumem posicionamentos em seu dia a dia que, nitidamente, trabalham em favor do monocultural.

Pelo que analisamos nos documentos, as designações feitas ao ensino de *langue maternelle* são tomadas numa perspectiva etnocêntrica com apagamento dos sujeitos e de suas línguas. É a lógica do *habitant qui parle une autre langue que le français x élève qui maîtrise le français*. Nesse sentido, as designações suscitadas no capítulo 3, como *langues d’outre-mer*, *langues minoritaires*, *langues régionales*, continuam a contrastar com *la langue française*, *la langue de la République*, *la langue officielle* e *la*

<sup>236</sup> *Esquisse de projet décennal d’enseignement des/en langues maternelles*. Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/002-projet\\_lm.05.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/002-projet_lm.05.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

*langue de scolarisation*. Funcionamento semelhante foi percebido por Diniz e Neves (2018), que identificam nesse tipo de designação o discurso da falta, segundo os autores:

Assim como outros grupos minoritarizados, imigrantes e refugiados no Brasil vêm sendo, frequentemente, marcados por aquilo que temos denominado “discurso da falta”. Trata-se de um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, [...] seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar (DINIZ; NEVES, 2018, p. 100-101).

Não é a partir do discurso da falta, da incompletude, que se asseguram direitos linguísticos às pessoas. Não é instrumentalizando as línguas dos alunos para servirem ao ensino da língua de escolarização que se valorizam a língua e a cultura. Não é estigmatizando a língua do aluno como problema ou fracasso escolar que se acolhe. Em um território multilíngue em que se deseje conformar uma política plurilíngue, talvez o ideal seja “para se pensar não em ‘língua de acolhimento’, mas sim em ‘acolhimento em línguas’” (BIZON; CAMARGO, 2018. P. 717). Portanto, para além da institucionalidade da política, para que o ILM realmente se configure de forma mais aberta à pluralidade linguística, a escola deveria evitar, o tanto quanto possível, a hierarquização e estigmatização das línguas, já que ela é parte integrante da realidade sociolinguística.

No caso do dispositivo *Classe bilangue*, a análise político-institucional também demonstrou a possibilidade de a *academie de Guyane* exercer sua autonomia local para conformar uma política linguística regional mais adequada ao contexto plurilíngue guianense. De fato, a presença do português em *classes bilangues* de 12 *collèges* na Guiana Francesa converge para uma interpretação de que há uma política linguística regional sendo implementada em favor desse público plurilíngue. Contudo, apesar desse número ser significativo no contexto guianense, ele não nos impede de trazermos algumas problematizações.

Assim como no caso do ILM, também é possível observar uma relativização da diversidade linguística quando analisamos os enunciados de textos normativos e documentos governamentais acerca do dispositivo. Essa relativização se dá em duas dimensões. Uma de caráter mais geral, pelo fato de essa diversificação ocorrer de forma

seletiva, com maior favorecimento do inglês e do alemão. A segunda, mais particular e aplicável ao caso do português na Guiana Francesa, onde a língua é, uma vez mais, instrumentalizada e colocada à serviço da *réussite scolaire*. O quadro abaixo (quadro 44) reúne alguns enunciados que trabalhamos na sequência de nossa análise e que demonstram como a diversidade linguística é mitigada pelos discursos que sustentam as práticas institucionais.

**Quadro 44: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo**



Dispositivo Classe Bilangue		
Instituição	Documento	Enunciado
ministère de l'Education nationale	Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège	E30 Article 7 - Les enseignements facultatifs peuvent porter sur : b) une deuxième langue vivante étrangère, ou régionale, en classe de sixième.
ministère de l'Education nationale	Enseignements au collège Organisation circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015	E31 La nouvelle carte des langues vivantes assure, dans chaque académie, une continuité de l'apprentissage entre le primaire et le collège, et vise le développement de la diversité linguistique, notamment en faveur de l'allemand.
ministère de l'Education nationale	Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales La carte des langues vivantes Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015	E32 Le système éducatif dispense un enseignement de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant du plurilinguisme et de la diversité culturelle sur le territoire.
		E33 Dans ce contexte, les académies doivent proposer une offre linguistique diversifiée et veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques
		E34 Ainsi, la carte des langues permet d'impulser une politique linguistique cohérente et diversifiée. Elle conforte l'enseignement des quatre langues les plus enseignées (anglais, allemand, espagnol et italien) et encourage le développement des autres langues à plus faible diffusion dans notre système scolaire : arabe, chinois, grec moderne, hébreu, japonais, langues scandinaves, néerlandais, polonais, portugais, russe et turc.
		E35 Dès le CP, il convient de proposer un choix de langues vivantes étrangères autres que l'anglais. Cette diversité doit bénéficier en particulier à l'enseignement de l'allemand.
		E36 Au niveau académique, la carte des langues permet aux recteurs d'académie de définir une politique en faveur des langues vivantes qui tienne compte des orientations nationales et des spécificités locales.
		E37 À partir d'un état des lieux de l'enseignement des langues au niveau académique, la commission veille à la continuité du parcours linguistique tout au long du cursus des élèves, quelle que soit la filière choisie. Elle assure le maintien d'une pluralité de langues dans un statut de première langue vivante, notamment l'allemand dès le CP.
		E38 Les réseaux d'éducation prioritaire (Rep et Rep+) constituent une cible prioritaire pour le développement d'une offre linguistique diversifiée dans le premier degré et la mise en place de dispositifs bi-langues de continuité au collège.
Académie de Guyane	Projet Académique 2018 - 2021	E39 Des dispositifs confirmés comme les ILM au premier degré (doublés en 2017-2018 pour arriver à 80), ainsi que les dispositifs FLS ou les classes bilangues au 2nd degré sont primordiaux dans la réussite des élèves.
	Livret d'Accueil 2018-2019, Académie de Guyane	E40 Ce dispositif confirmé des ILM au premier degré a été doublé en 2017- 2018. Le nombre d'ILM est passé de 40 à 80. Actuellement sont sur le terrain. Les autres dispositifs tels que FLS ou les classes bilangues au 2nd degré sont primordiaux pour la

Quadro 44: Elaborado pela autora.

Pelo que se observa no quadro, há um discurso ancorado na diversidade linguística para o ensino de *langues vivantes étrangères* previsto no *arrêté du 19 mai 2015*<sup>237</sup> que regula o dispositivo (E30). As *circulaires* que orientam como as disposições do *arrêté* devem ser interpretadas também retomam o princípio da diversidade linguística, sob a forma de plurilinguismo e diversidade cultural (E32) e oferta linguística diversificada (E33). Contudo, essas mesmas *circulaires*, ao orientarem o funcionamento da oferta de *langues vivantes*, acabam por promover algumas línguas em detrimento de outras, impondo restrições à diversidade linguística visada. A *circulaire* de 2015,<sup>238</sup> por exemplo, conforme E31, orientou que a nova *carte de langues*<sup>239</sup> deveria visar ao desenvolvimento da diversidade linguística, *notadamente* do alemão. De igual modo, seguem as orientações previstas na *circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015*. Nessa *circulaire*, reitera-se o apreço pelo alemão e do inglês (E34). O enunciado 35, de forma ainda mais explícita, informa que as *académies régionales*, ao buscarem a diversidade da oferta de línguas, devem beneficiar em particular o ensino do alemão (E35). Nesse mesmo sentido, está o discurso veiculado no enunciado 34 que privilegia o ensino das quatro línguas mais ensinadas e “encoraja” o ensino daquelas consideradas a *plus faible diffusion dans notre système scolaire* (E34). Tendo em vista esse cenário, como assegurar a diversidade linguística em termos práticos num contexto em que o inglês é *langue vivante* obrigatória nas *classes bilangues* e o alemão possui incentivos políticos e institucionais para que seja ofertado?

Por mais que se observe um discurso aberto à diversidade linguística, vê-se um funcionamento discursivo que restringe essa diversidade na prática institucional. Há um certo dirigismo nessa diversificação com base em incentivos institucionais que acabam por reforçar a hegemonia do inglês e a favorecer o ensino do alemão. Podemos considerar, então, a possibilidade de haver uma diversidade linguística subsumida a fatores de ordem político-diplomática e econômica. Em outras palavras, a diversidade linguística em favor desta ou daquela língua, em geral, insere-se em quadros de acordo

---

<sup>237</sup> Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

<sup>238</sup> Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales La carte des langues vivante. Disponível em: <[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94580](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

<sup>239</sup> Como já dito em outro momento, *carte de langues* é uma espécie de levantamento sociolinguístico realizado por cada *académie régionale* para melhor adequar a oferta de *langues vivantes* e *régionales* no âmbito local.

de cooperação cultural e educativa que, de acordo com o relatório do *ministère de l'Éducation nationale*,<sup>240</sup> “jouent un rôle non négligeable dans les équilibres diplomatiques recherchés dans le champ des politiques linguistiques”. Nesse sentido, a reciprocidade de ensino das línguas dos países parceiros em seus respectivos sistemas de ensino está em jogo. A abertura à pluralidade é também política cultural para exportação da língua e cultura francesa:

**Le maintien de la position de l'enseignement du français dans tel ou tel système éducatif étranger est en effet directement conditionné, sur un mode donnant-donnant, par la place que le système français accorde à l'enseignement de la langue du pays en question.** L'allemand est la langue qui bénéficie le plus du dispositif bi-langues créé, on l'a vu, prioritairement pour lui. Toutes les académies ont ouvert des classes bi-langues anglais-allemand. Elles représentent entre 30 % (Toulouse) et 100 % (Strasbourg) de l'ensemble de ces classes. Elles scolarisent de 3,20 % des élèves (Toulouse) à 58,60 % des élèves (Strasbourg) (Relatório *Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en Collège*, 2014) [grifo nosso].

Então, se o alemão possui um grande espaço na França, isso representa a contraface de uma moeda que tem como valor o monolinguismo de exportação. Ou seja, no discurso interno, aceita-se a diversidade linguística e reconhece-se o direito às línguas regionais, mas, no âmbito externo, o que se processa é a exportação da *langue de la République*. O que se opera nesses acordos é também uma expressão de uma visão monolíngue do país que se expressa em dois movimentos: na política linguística exterior, busca-se a promoção somente do francês no sistema educativo do país parceiro e, internamente, abre-se espaço para o ensino da língua nacional de outros países no sistema educativo francês em condições privilegiadas quando comparadas às *langues régionales et minoritaires*. Estas, muitas vezes, não dispõem do mesmo espaço ou, quando dispõem, servem para ajudar na escolarização. Há, portanto, um processo de apagamento de outras línguas que é utilizado como política. O território de exportação não é mais a colônia, e o objetivo não é mais catequizar na língua francesa. Atualmente, é o Estado e suas instituições que se valem da política linguística exterior para difundir a “língua francesa”.

A esse respeito, cabe reportarmos à pesquisa de Varela (2006), que estudou o efeito da política linguística exterior francesa na Argentina. Para a autora, um certo número de condições se reúne para que um país possa desenvolver uma política

---

<sup>240</sup> Les rapports Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège, 2014. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid87947/classes-bi-langues-et-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-selo-en-college.html>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

linguística exterior, a saber: (i) há certo grau de identificação histórica entre a língua e a nação; (ii) a língua nacional conheceu, anteriormente, certo grau de difusão para além de suas fronteiras de origem, devido a razões políticas, culturais, comerciais, técnicas, migratórias etc; (iii) a língua dispõe de um registro padrão escrito, que lhe dá uma possibilidade de existência para além do contexto da enunciação imediata; (iv) essa variedade padrão desempenhou, em certo grau, a função veicular internacional em um momento anterior; (v) o país em questão dispõe de meios simbólicos, intelectuais e materiais para pôr em prática uma política linguística exterior.

Indubitavelmente, a França reúne essas condições, e como bem observou Varela (2006), o passado colonizador legou ao Estado contemporâneo técnicas de difusão da língua considerada portadora da personalidade nacional. Nas palavras de Varela (2006):

En effet, la longue expérience de prise en charge des questions d'administration et d'éducation auprès des populations parlant des langues autres que celle de la métropole ont permis à ces pays de développer un savoir-faire, d'accroître la visibilité de leur langue par sa présence sur plusieurs continents, mais surtout d'avoir aiguisé la sensibilité des pouvoirs publics vis-à-vis de son potentiel géopolitique (VARELA, 2006, p. 22)

[...]

L'expérience de la colonisation semble alors avoir aidé certains pays à affiner des concepts et à mettre au point des techniques de diffusion pour des langues qui avaient déjà révélé leur potentiel d'expansion au-delà de leurs frontières d'origine. Les colonies, zones marginales par rapport au territoire métropolitain, qui demandent un effort particulier pour assurer leur intégration au sein national, auront donné l'occasion de développer l'outillage qui sera plus tard affiné et mis en service dans le cadre d'une PLE [politique linguistique extérieure (VARELA, 2006, p. 23)

Nesse sentido, conformar uma política linguística em nível regional que seja plurilíngue e que considere as orientações nacionais e as especificidades locais (E35 e E36) é um desafio a ser vencido em múltiplas etapas. A diversidade linguística é, de certo modo, “seletiva” ou direcionada. A competência das *academies* é residual: há que se respeitar a centralidade do inglês e o prestígio do alemão.

Mesmo com esse cenário, na Guiana Francesa, o português consegue ter uma significativa inserção no dispositivo *Classe bilangue*: maior, inclusive, que o alemão em comparação com o território europeu da França. Sem dúvida alguma, trata-se de um caso que guarda coerência com a situação sociolinguística da escola. Apesar de o português ser contemplado nesse dispositivo como *langue vivante étrangère*, é preciso considerar a evidência de diversos estudos sociolinguísticos conduzidos na região (ALBY; LÉGLISE, 2016; LÉGLISE, 2013) que colocam o português como língua de

migração de cerca de 10% da população guianense (inclusive veicular na zona leste da Guiana Francesa). Sendo assim, é possível argumentar que, para boa parte dos alunos dessas *classes*, o português não é, em termos mais adequados, uma *langue vivante étrangère*, mas sim uma língua materna, utilizada nas mais diversas práticas sociais cotidianas. Nesse sentido, há também um percentual alto de alunos lusofalantes inseridos em contextos familiar e escolar plurilíngues que chegam ao *collège* sem dominar adequadamente a língua de escolarização, conforme as expectativas *ministère de l'Éducation nationale*. O fato de toda rede de ensino da Guiana Francesa ser considerada como *réseau d'éducation prioritaire* expressa bem a situação de fracasso escolar que os alunos experimentam. Por isso, de acordo com o *ministère de l'Éducation* (2019), a continuidade do percurso escolar do aluno tem sido destacada como fator preponderante para o progresso do aluno e para a sequência da escolarização:

Les réussites observées montrent que c'est principalement dans le quotidien des pratiques pédagogiques et éducatives que se joue la réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires. Une approche systémique inscrite dans la continuité des parcours est essentielle (Portal oficial do *ministère de l'Éducation* da França, 2019).

Desse modo, podemos entender o motivo pelo qual a *circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015*<sup>241</sup> estabelece, conforme E38, que, nos contextos de *réseau d'éducation prioritaire*, a meta é o desenvolvimento de uma oferta de línguas diversificada no *premier degré* e a implementação de dispositivos *bilangues* na continuidade do *collège*. E essa, de fato, tem sido a ação tomada pela *académie de Guyane* no que se refere à *classe bilangue*. Pelo que se observa nos enunciados do *Projet Académique 2018-2021*<sup>242</sup> (E39) e do *Livret d'Accueil 2018-2019*<sup>243</sup> (E40), a *classe bilangue* é avaliada como primordial para o progresso dos alunos no *collège*, a exemplo do que representa o ILM para os alunos da *école*. Assim, poderíamos argumentar que, na visão da *académie de Guyane*, a inserção do português no dispositivo *Classe bilangue* repetiria a mesma lógica de sua inserção no dispositivo ILM: um recurso para contribuir na escolarização dos alunos. Embora tenhamos que reconhecer o grande espaço que o ensino do

<sup>241</sup> Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales La carte des langues vivante. Disponível em:

<[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94580](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

<sup>242</sup> Projet Académique 2018-2021, 2018. Disponível em: <<http://www.ac-guyane.fr/cid131885/projet-academique-2018-2021.html>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

<sup>243</sup> Le Livret de l'accueil 2018-2019, 2018. Disponível em: <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/General/80/4/livret\\_rentree\\_2018\\_991804.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/General/80/4/livret_rentree_2018_991804.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2018.

português possui na Guiana Francesa, considerar essa possibilidade de sua inserção ser baseada numa visão de língua-recurso para escolarização em francês não pode ser descartada. A esse respeito, trazemos o comentário de Alby (2017), que em seu trabalho buscou avaliar a maneira como as diversas línguas em contato no território, o multilinguismo das classes e, sobretudo, o plurilinguismo dos alunos guianenses são levados em conta, do ponto de vista institucional, nos dispositivos estudados. Nesse sentido, comenta a autora:

Lorsque cette diversité linguistique est évoquée dans le discours des acteurs de œillèresécole, elle est plus souvent qualifiée de “handicap”, de barrière”, ou d’obstacle à l’acquisition de la langue de scolarisation, le français, et à la réussite scolaire en general, et très rarement comme un atout au service des apprentissages. Les élèves sont perçus comme “being limited” (Garcia, 2009b). Ils sont catégorisés en fonction de leur maîtrise du français : on distingue ainsi entre des publics “francophones” (et ce quelle que soit la richesse de leurs répertoires linguistiques) pour lesquels les programmes peuvent être appliqués comme n’importe quel élève et des publics “non francophones” pour lesquels des dispositifs spécifiques peuvent être mis en place. Les élèves allophones sont donc perçus par les biais d’un filtre monolingue et non pas “comme des individus connaissant une autre langue” (Bouzin, 2002 :110). Cette définition en négatif renvoie à une question récurrente dans le monde concernant les enfants qui parlent une langue autre que la langue de scolarisation : ils sont avant tout consideres comme des apprenants de la langue de scolarisation, ce qui suggère “a limitation or a problem in comparison to those who speak [French]” (Garcia, 2009b : 322). (ALBY, 2014, p. 217)

Na *section internationale*, a análise político-institucional evidenciou que se trata de um dispositivo interministerial, servindo como instrumento de política linguística tanto interna, no âmbito do sistema de ensino francês, quanto externa, no âmbito de acordos bilaterais. Por essa razão, a SI demonstrou ser um dispositivo bastante regulamentado e com um processo de implementação bem centralizado nas estruturas do *ministère de l’Education nationale* e do *ministère de l’Europe et étrangère*. Portanto, na SI, não são somente fatores locais e regionais (contexto geográfico e pluralidade linguística dos alunos) que são levados em conta para sua abertura; fatores de ordem geopolítica entre os países também têm relevância. Na Guiana Francesa, o português está presente na *section internationale* não somente como *langue vivante étrangère*, mas também como língua de instrução, tendo em vista que o ensino é pensado numa perspectiva bilíngue e bicultural. Desse modo, assim como nos outros dispositivos, o discurso da diversidade linguística é um dos princípios que fundamentam o dispositivo.

Contudo, apesar desse discurso, também é possível observar um funcionamento monolíngue quando se analisam os enunciados de textos normativos e documentos

governamentais acerca do dispositivo. Podemos dizer que, na SI, esse funcionamento monolíngue se dá em duas dimensões: no âmbito interno, dentro do sistema de ensino francês, bem como no âmbito externo, no relacionamento com outros Estados. Na sequência (quadro 45), exploramos quatro quadros de enunciados que demonstram, uma vez mais, tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo na política linguística francesa.

**Quadro 45: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo**

Dispositivo Section Internationale			
Instituição	Documento	Enunciado	Discurso
Code de l'éducation	Article D421-131	E41	Des sections internationales scolarisant des élèves français et des élèves étrangers peuvent être créées par arrêté du ministre chargé de l'éducation dans les écoles, les collèges et les lycées pour permettre à des élèves étrangers et à des élèves français d'acquérir ensemble une formation impliquant l'utilisation progressive d'une langue étrangère dans certaines disciplines.
	Article D421-132	E42	La formation dispensée dans les sections internationales a pour objet de faciliter l'intégration et l'accueil d'élèves étrangers dans le système éducatif français et de former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines.
	Article D421-134	E43	Dans les écoles, ces aménagements peuvent porter sur l'ensemble des disciplines à la condition que les horaires minimaux de chaque domaine d'enseignement soient respectés. Dans les collèges, ces aménagements portent sur une discipline non linguistique dont l'enseignement est assuré partiellement en français et partiellement en langue étrangère. Un enseignement complémentaire de lettres étrangères s'ajoute, à raison de quatre heures par semaine, aux horaires normaux d'enseignement. Dans les lycées, ces aménagements portent sur les programmes d'une ou deux disciplines non linguistiques dont les enseignements sont assurés partiellement ou en totalité en langue étrangère.
Ministère de l'éducation nationale	Arrêté du 11 mai 1981 relatif aux sections internationales d'écoles élémentaires	E44	Les élèves dont le dossier aura été régulièrement constitué devront en outre subir une épreuve orale destinée à apprécier le niveau de connaissance de la langue étrangère considérée pour les élèves français, de la langue maternelle et du français pour les élèves étrangers.
ministère de l'éducation nationale	Arrêté du 28 septembre 2006 relatif aux sections internationales de collège.	E45	Article 2 Le dossier doit comporter les pièces justifiant les conditions d'admission suivantes : - pour les élèves français, être issus d'une section internationale d'école ou avoir effectué tout ou partie de leur scolarité dans un pays où est parlée la langue de la section ou attester d'un niveau suffisant dans la langue de la section ; - pour les élèves étrangers, attester d'une connaissance suffisante de la langue de la section et du français.
		E46	Pour les élèves étrangers, l'examen évaluant la connaissance du français se compose d'une épreuve écrite et d'une épreuve orale.
ministère de l'éducation nationale	Sections internationales dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général Fonctionnement et modalités d'ouverture et de suivi NOR : MENE1241506N note de service n° 2012-194 du 13-12-2012 MEN - DGESCO-DEI	E47	[la formation dispensée dans le section internationale] Elle a également pour objet de faciliter l'intégration et l'accueil d'élèves étrangers dans le système éducatif français tout en leur permettant de bénéficier d'une formation dans leur langue maternelle.
		E48	[la formation dispensée dans le section internationale] Elle contribue à ce titre au rayonnement de la langue et de la culture françaises aussi bien qu'à l'attractivité de notre territoire.
		E49	Il convient de veiller à faire intervenir, pour les enseignements spécifiques en section internationale, des enseignants ayant une double culture ou des professeurs « locuteurs natifs » (enseignants dont la langue maternelle est celle de la section).

Quadro 45: Elaborado pela autora.

Os enunciados apresentados no quadro 45 são, todos eles, retirados de documentos normativos que regulam o dispositivo SI. Primeiramente, gostaríamos de



destacar que, por mais que o dispositivo seja fundado numa perspectiva plurilíngue, o francês continua sendo a língua de escolarização (E41 a E47). Nesse sentido, a escolarização conjunta de alunos franceses e estrangeiros na SI, bilíngue e bicultural, reserva finalidades, espaços e tempos de ensino diferentes para as línguas da SI. Embora o enunciado 41 fale de “escolarizar alunos franceses e estrangeiros” para “adquirirem juntos” uma formação que implica a “utilização progressiva de uma língua estrangeira”, o enunciado 42 traz algumas restrições importantes que demarcam uma diferença nessa escolarização. Mesmo sendo pensada numa perspectiva bilíngue e bicultural, a formação dispensada tem sentidos diferentes para os alunos. O aluno “estrangeiro” e a língua “estrangeira” denotam o diferente, e a ideia de “integração e acolhimento” é novamente mobilizada no contexto de escolarização em francês (*La formation dispensée dans les sections internationales a pour objet de faciliter l’intégration et l’accueil d’élèves étrangers dans le système éducatif français*) (E42), ao passo que para o aluno francês a formação tem por objeto “levar à prática aprofundada de uma língua estrangeira” (*la pratique approfondie d’une langue étrangère*) (E42).

A *note de service n° 2012-194 du 13-12-2012*<sup>244</sup> também traz essa mesma ideia, com a diferença de que, no enunciado 47, o discurso volta a mobilizar a memória da língua de *langue maternelle* para “facilitar a integração e o acolhimento de alunos estrangeiros” no sistema educativo francês (E47). Talvez isso possa fazer mais sentido no dispositivo ILM que é declaradamente de acolhimento, mas não nos parece adequado, numa SI em que a perspectiva de ensino é, como informado pelo *ministère de l’Éducation* no enunciado 52,<sup>245</sup> não somente bilíngue, mas também bicultural, em que os alunos passam “naturalmente” de uma língua a outra, de uma cultura a outra, e que atravessam cotidianamente a fronteira que separa os dois sistemas educativos.

Quanto ao espaço e ao tempo destinado para o ensino das línguas, no caso da *école*, ou seja, no início do processo de escolarização (o primeiro nível de ensino em que a SI pode ser implementada), a utilização da língua estrangeira pode se dar sobre um conjunto de disciplinas, conforme E43. Contudo, para que um aluno estrangeiro seja admitido na SI, ele deve se submeter a uma prova oral para se apreciar o nível de

<sup>244</sup> Note de service n° 2012-194 du 13-12-2012 Sections internationales dans les écoles, collèges et lycées d’enseignement général. Disponível em: <[https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=66494](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66494)>. Acesso em 7 jan. 2020.

<sup>245</sup> Enunciado retirado do documento *Dossiers d’enseignement scolaire: Les sections internationales 2015* (FRANÇA, 2015), conforme o quadro de enunciados 45. Disponível em: <[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe\\_et\\_international/82/4/2015\\_juillet\\_brochure\\_ensco\\_HDEF\\_504824.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

conhecimento em francês e na *langue maternelle*, ao passo que, para alunos franceses, basta a prova no idioma estrangeiro. Ou seja, o domínio do francês é pré-requisito para alunos estrangeiros seguirem numa *section internationale* (E44). No caso do *collège*, o ensino em língua estrangeira ocorre em uma disciplina não-linguística (DNL), realizado parcialmente em francês e parcialmente em língua estrangeira, além de um ensino complementar de quatro horas semanais (E43). Contudo, para ser admitido nas *sections internationales*, o aluno estrangeiro deve comprovar um conhecimento suficiente na língua francesa, ao passo que, para o aluno francês, a comprovação de nível suficiente na língua estrangeira pode ser dispensada se ele for oriundo de uma *section internationale d'école* ou ter realizado total ou parcialmente sua escolarização num país onde a língua é falada (E45). No caso do *lycée*, o ensino em língua estrangeira poderá ser realizado total ou parcialmente, mas é restrito a duas disciplinas não-linguísticas (E43).

Portanto, o que a primeira análise desses enunciados nos mostra é que, mesmo pensados sob a ótica de um ensino bilíngue e bicultural, os objetivos declarados (E55) pelas autoridades educacionais fazem emergir no discurso o lugar central do francês no dispositivo e o funcionamento de um discurso monolíngue na política. A língua estrangeira, ainda que utilizada como língua de instrução em algumas disciplinas, continua sendo estrangeira: não é o sistema de ensino francês que se adapta a um ensino plurilíngue, é o aluno e a língua que são acolhidos e integrados ao sistema de ensino em francês e na língua francesa. Com isso, não se nega que o dispositivo esteja inscrito em uma política linguística aberta à diversidade, mas se trata de uma abertura linguística dirigida e bem diligente. Diligente no plano interno para preservar o lugar do francês como a única língua de escolarização no sistema de ensino francês, e dirigida pelo fato de a SI se inscrever num quadro de acordos bilaterais no qual as línguas são transacionadas não só como forma de diversificar as línguas ofertadas nos respectivos sistemas de ensino, mas também como objeto de uma política linguística exterior de difusão e promoção da “língua nacional” e “a cultura” de cada país. Uma visão de língua que reduz a diversidade linguística das línguas faladas nos respectivos países, a fim de valorizar a língua nacional, supostamente portadora dos “valores” e “da cultura” da nação. O que há, portanto, é o reconhecimento mútuo de um monolingüismo entre países. É o que passamos a analisar.

Na *note de service n° 2012-194 du 13-12-2012* do *ministère de l'Éducation nationale*, já é assumido o papel que a SI procura desempenhar no plano internacional.

Conforme o enunciado 48, a formação dispensada na SI visa a contribuir para a difusão (*rayonnement*) da língua e da cultura francesa (E48), bem como para a atratividade no “nosso” território (*notre territoire*). Ou seja, fica claro que se trata de um dispositivo que funciona na perspectiva de um-país-uma-língua-uma-cultura, tendo em vista o efeito de sentido proporcionado pelo sintagma *de la langue et de la culture françaises*. Essa visão monolíngue também é expandida para o país parceiro, uma vez que, para o ensino específico na SI, convém que “os professores tenham uma “dupla cultura” (*double culture*) ou que sejam “locutores nativos” (*locuteurs natifs*), entendido como aqueles cuja língua materna é a língua da *section* (E49). Ora, é possível ser francês sem falar francês antes (ou mesmo depois) da escolarização, como já demonstramos por meio de estudos sociolinguísticos resenhados neste trabalho. Também é possível ser brasileiro e ter outra língua materna que não o português. Portanto, falar em “dupla cultura” é um tanto quanto problemático, pois reduz o patrimônio linguístico dos países como se fosse homogêneo em sua constituição linguístico-cultural. Ora, pensar assim só é possível pelas lentes estreitas do monolinguismo.

No conjunto de enunciados a seguir (E50 a E57), dispostos no quadro 46, procuramos detalhar o funcionamento dessa visão monolíngue no dispositivo SI associado à política linguística exterior francesa. Para o próprio *ministère de l'Éducation nationale*, mais que *sections linguistiques*, trata-se de um dispositivo de cooperação bilateral com as autoridades educativas dos países parceiros (E51).

### Quadro 46: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo

Dispositivo Section Internationale			
Instituição	Documento	Enunciado	Discurso
ministère de l'éducation nationale	Dossiers d'enseignement scolaire: Les sections internationales 2015	E50	Les sections internationales (SI) sont mises en place par le ministère chargé de l'éducation nationale, en coopération avec les pays partenaires. L'originalité des SI est d'intégrer, au sein du système français, un enseignement relevant non seulement de la langue, mais aussi de la culture et des méthodes pédagogiques du pays partenaire.
		E51	Plus que des sections linguistiques, elles constituent un dispositif de coopération bilatérale avec les autorités éducatives de ce pays, qui interviennent dans leur mise en place et leur suivi pédagogique ainsi que sur la valorisation du parcours de SI sur leur territoire.
		E52	Les SI scolarisent des élèves français et étrangers qui bénéficient ensemble d'une formation non seulement bilingue mais aussi biculturelle. Tout au long de leur scolarité, ils passent naturellement d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre, et traversent quotidiennement la frontière séparant les deux systèmes éducatifs.
		E53	Les sections internationales offrent aux enfants des familles étrangères ou binationales installées en France la possibilité d'être intégrés dans le système scolaire français tout en continuant les apprentissages dans leur langue maternelle.
		E54	Les élèves de SI suivent une scolarité française à laquelle sont intégrés des enseignements spécifiques leur permettant de suivre une formation poussée dans la langue du pays partenaire et selon la tradition pédagogique du pays partenaire.
ministère de l'éducation nationale	Voies de formation et diplômes Les sections internationales au lycée - février 2018	E55	Les sections internationales répondent à trois objectifs : - faciliter l'accueil et l'intégration d'élèves étrangers dans le système scolaire français et leur éventuel retour dans leur système d'origine - permettre aux élèves français de pratiquer une langue étrangère de manière approfondie; - favoriser la transmission des patrimoines culturels des pays concernés.
Sénat	Avenir des sections internationales d'enseignement 14e législature publiée dans le JO Sénat du 09/01/2014 - page 98	E56	Elles scolarisent également des enfants français qui, au contact d'élèves et d'enseignants étrangers, aussi bien que de méthodes pédagogiques différentes, se voient offrir un enseignement et un cadre propice au bilinguisme et au biculturalisme.
		E57	Les sections internationales constituent donc, au sein même du système éducatif français, un dispositif d'ouverture linguistique et culturelle qui n'a pas d'équivalent dans le monde et auquel il convient de laisser toute sa place.

Quadro 46: Elaborado pela autora.

Os enunciados E50 a E54 fazem parte do mesmo documento produzido pelo *ministère de l'Education nationale*.<sup>246</sup> Nesse documento, as *sections internationales* são apresentadas na forma de um relatório anual e é possível observar relações anafóricas que remetem ao mesmo enunciado um-país-uma-língua-uma-cultura. No enunciado E52, a designação “bilingue” e “bicultural” servem para retomar e enfatizar, anaforicamente, os termos “*la langue*” e “*la culture*” do país parceiro (enunciado 50).

<sup>246</sup> *Dossiers d'enseignement scolaire: Les sections internationales 2015* (FRANÇA, 2015), conforme o quadro de enunciados 45. Disponível em: <[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe\\_et\\_international/82/4/2015\\_juillet\\_brochure\\_ensco\\_HDEF\\_504824.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

No enunciado E53, o termo “*binationale*” também pode ser compreendido nesse contexto. A mesma relação de referência textual pode ser observada no E54, que retoma de forma direta, em “*la langue du pays partenaire*”, o referente antecedente, “*la langue*”. Essas relações anafóricas revelam o esquecimento histórico das outras línguas que compõem o vasto patrimônio cultural dos países parceiros. Na publicação do *Sénat, Avenir des sections internationales d'enseignement de 2014*<sup>247</sup> (E56), também é evidenciada essa relação espelhada: acordo de dois países/ensino de duas línguas, duas culturas (*se voient offrir un enseignement et un cadre propice au bilinguisme et au biculturalisme*). Com efeito, ainda que se defenda um “dispositivo de abertura linguística e cultural” (E57), o que se processa no interior do discurso é “a” língua francesa e “a” língua do país parceiro considerada oficial e portadora da identidade nacional, em franca contraposição ao discurso da diversidade linguístico-cultural.

Se, num primeiro momento, no dispositivo ILM, o monolinguismo estava totalmente voltado para assegurar a escolarização em francês e evitar a perda da suposta homogeneidade do idioma, nos outros dois dispositivos (*classe bilangue* e *section internationale*), apesar de também podermos identificar a defesa da língua de escolarização, já se nota outra forma de expressão desse monolinguismo, voltado a promover e difundir a língua da República Francesa no mundo por meio de acordos bilaterais. Ou seja, nas fronteiras internas, o francês é imposto como a língua de escolarização e, assim, assegura a homogeneidade nacional por meio da *langue de la République*. Formar o aluno em francês é forjar nesse estudante a identidade nacional e os valores *de la République française*. É a bandeira do plurilinguismo como exceção, harmonizando interesses de grupos linguísticos regionais, mas assegurando a hegemonia do francês. Nas fronteiras externas, não há como o francês se impor, e por isso se recorre à diplomacia cultural e a acordos de cooperação educacional. É a bandeira do plurilinguismo como regra, reclamando o espaço do francês no mundo globalizado, mas visando a assegurar o peso político da República francesa na arena internacional e a liderança da França na francofonia. Em um ou outro momento, não se nega o discurso do plurilinguismo, mas o que se tem é sua utilização com propósitos diferentes sempre com o gene do monolinguismo a se expressar. Na sequência, na última parte de nossa análise discursiva, discorreremos sobre esse funcionamento do monolinguismo francês na arena internacional.

---

<sup>247</sup> Avenir des sections internationales d'enseignement 14e législature. Disponível em: <<https://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEQ130204496.html>>. Acesso em 6 jan. 2020.

O quadro 47, abaixo, reúne enunciados de duas instituições (*ministère de l'Europe et des Affaires Etrangère* e *Agence pour l'enseignement français à l'étranger*) envolvidas na gestão e implementação do dispositivo SI, no que se refere à política linguística exterior, vinculado ao tema da Francofonia e língua francesa.

### Quadro 47: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo

Dispositivo Section Internationale			
Instituição	Documento	Enunciado	Discurso
Agence pour l'enseignement français à l'étranger	Les sections internationales	E58	Les sections internationales (SI) offrent un cadre pédagogique et didactique de très grande qualité pour un enseignement en langues et culture intégré. Elles sont propices à la construction de compétences bilingues et plurilingues, et développent chez les élèves une aptitude véritable à l'interculturalité.
ministère de l'Europe et des Affaires étrangères	Dossier de presse : Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme, 20 mars 2018	E59	L'enjeu est de faire du français, qui est déjà la 5ème langue la plus parlée sur la planète et dont les locuteurs sont de plus en plus nombreux, l'une des grandes langues-monde de demain et un atout dans la mondialisation.
		E60	La France souhaite concourir à la réalisation de cette stratégie avec l'Organisation Internationale de la Francophonie et l'ensemble des partenaires qui partagent son ambition pour la langue française et le plurilinguisme.
		E61	Pour promouvoir le français et la francophonie, vecteurs de rayonnement et d'influence, la diplomatie française a mis en place un dispositif articulé autour de : 1. une politique bilatérale L'objectif est de développer des actions de coopération avec les autorités locales pour développer le français dans leur système éducatif et une activité directe d'enseignement conduite par les réseaux culturel et scolaire français. 2. une politique multilatérale Elle vise à réunir les pays francophones dans une communauté politique. La France a soutenu la création de l'Agence internationale de la francophonie en 1970. L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) regroupe en 2018, 88 États membres et observateurs ayant le français comme langue de référence.
E62	Le français est la langue la plus utilisée après l'anglais dans la diplomatie, en particulier la diplomatie européenne et multilatérale. Elle est langue officielle à l'ONU, langue de travail au sein de l'Union européenne et l'Union africaine. Elle est aussi l'une des deux langues des Jeux Olympiques. Alors que le nombre de francophones augmente et que se confirme la tendance à la multipolarisation du monde, son rôle doit être défendu et renforcé.		

Quadro 47: Elaborado pela autora.

Como já sublinhado, a SI é também implementada fora do território francês, em países com os quais a França estabelece acordos bilaterais. De acordo com o *ministère de l'Europe et des Affaires Étrangère*, “a rede de estabelecimentos de ensino franceses no exterior está no coração da diplomacia educativa, cultural e econômica da França.”<sup>248</sup> O plurilinguismo e a interculturalidade são também princípios evocados pela

<sup>248</sup> No original: “Au cœur de la diplomatie éducative, culturelle et économique de la France, le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger accompagne la croissance des communautés et des entreprises françaises dans le monde”. Disponível no site: <<https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique->

*Agence pour l'enseignement français à l'étrangère*. De acordo com o E58, as SI's são propícias à construção de competências bilíngues e plurilíngues, e desenvolvem nos alunos uma atitude “*véritable à l'interculturalité*” (E58). Contudo, esses objetivos pedagógicos estão inseridos em uma ambiciosa política linguística exterior de “fazer do francês uma das grandes *langues-monde de demain* e uma vantagem na mundialização”, conforme pode ser observado no E59 extraído do documento *Dossier de presse : Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme*,<sup>249</sup> publicado em 20 de março de 2018. Assim, a língua francesa precede o plurilinguismo na textualidade e no discurso. Querer ser uma das grandes *langues-monde* já retoma o “pré-construído” na memória discursiva que naturaliza a ideia de hierarquização e valoração entre as línguas. Numa perspectiva intercultural, a ideia de rivalidade, concorrência e a competição entre as línguas são incompatíveis e não deveriam incidir no discurso, mas incidem com o propósito de deslocar o lugar do inglês como língua franca mundial e para “defender” e reforçar o papel do francês.

Assim, o plurilinguismo é evocado para reivindicar o lugar do francês (a quinta língua mais falada no planeta – E59) no mundo globalizado. É o plurilinguismo das *langues-monde* no qual a França disputa o espaço com a língua hegemônica por excelência, o inglês. Ou seja, o plurilinguismo defendido nessa esfera não é o da promoção das línguas regionais e minoritárias, mas sim o plurilinguismo das línguas oficiais de Estados soberanos. É por essa condição de soberania política e pelos princípios que pautam a relações exteriores dos países na arena internacional que, diferentemente das políticas linguísticas domésticas, as políticas linguísticas exteriores não podem se impor pela autoridade deste ou daquele país.

Num mundo globalizado e pautado por uma ordem multipolar, os países devem se valer de organismos multilaterais para promoverem seus interesses e, por tal razão, acabam dotando suas políticas externas com instrumentos de diplomacia cultural, nos quais a difusão da língua encontra guarida certa. Assim, para promover o francês e a francofonia, vetores de difusão e influência, a diplomacia francesa se vale de duas frentes. Uma pensada de forma bilateral, focada na expansão de sua rede de estabelecimentos de ensino no exterior, e outra, multilateral, reunindo países

---

etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/enseigner-et-apprendre-le-francais/>. Acesso em 5 jan. 2020.

<sup>249</sup> Dossier de presse : Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme. Disponível em: <[https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/une\\_ambition\\_pour\\_la\\_langue\\_francaise\\_et\\_le\\_plurilinguisme\\_cle816221.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/une_ambition_pour_la_langue_francaise_et_le_plurilinguisme_cle816221.pdf)>. Acesso em 5 jan. 2020.

francófonos em comunidades políticas como a Organização Internacional da Francofonia (OIF), na qual a França, naturalmente, assume a liderança. Portanto, para ter êxito na sua estratégia internacional para a língua francesa e o plurilinguismo,<sup>250</sup> a França conta com a colaboração dos países francófonos, numa espécie de monolinguismo multilateralista. No enunciado 60, a utilização das palavras *souhaite* (deseja), *concourir* (colaborar), *l'ensemble* (conjunto), *partenaires* (parceiros), *partagent* (partilham) denota um deslocamento de sentido em que a ambição não é **do Estado** francês (do francês falado na França, dos valores e da cultura francesa), mas sim a ambição **pela língua francesa**, partilhada por todos os países francófonos. Transcrevemos abaixo:

E60 : La France souhaite concourir à la réalisation de cette stratégie avec l'Organisation Internationale de la Francophonie et l'ensemble des partenaires qui partagent son ambition pour la langue française et le plurilinguisme.

O discurso<sup>251</sup> do presidente Emmanuel Macron proferido no *Institut de France* – selecionado como *corpus* deste trabalho –, anunciando o plano de promoção da língua francesa e do plurilinguismo, em 20 de março de 2018, é emblemático desse novo tempo para a língua francesa e a francofonia. Seu contexto coloca a França entre duas realidades conflitantes: por um lado, o legado colonizador e a imposição linguística como forma de aculturação dos povos dominados; por outro, a disputa da hegemonia de língua franca mundial com a língua inglesa. Assim, erguer a bandeira do plurilinguismo no mundo atual, criticando a hegemonia do inglês e, ao mesmo tempo, buscar exercer sua liderança na francofonia para servir de vetor de expansão da língua francesa são questões de difícil conciliação. Para finalizar nossa análise, apresentamos três sequências de enunciados que exemplificam como essas duas realidades estiveram presentes no discurso presidencial. Na primeira sequência (E63 a E70), está selecionada a primeira temática presente no discurso em que Emmanuel Macron relembra o passado

<sup>250</sup> Na ocasião da jornada internacional da Francofonia, o presidente Emmanuel Macron apresentou a estratégia internacional da França para a língua francesa e o plurilinguismo, consistindo em 33 medidas para “aprender”, “comunicar” e “criar” em francês. No original está assim disposto: “Ce document présente les grandes lignes de la stratégie rendue publique le 20 mars à l’académie française. Elle comporte 33 mesures pour “Apprendre”, “Communiquer” et “Créer” en français. L’enjeu est de faire du français, qui est déjà la 5ème langue la plus parlée sur la planète et dont les locuteurs sont de plus en plus nombreux, l’une des grandes langues-monde de demain et un atout dans la mondialisation”. Disponível em: <[https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/une\\_ambition\\_pour\\_la\\_langue\\_francaise\\_et\\_le\\_plurilinguisme\\_cle816221.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/une_ambition_pour_la_langue_francaise_et_le_plurilinguisme_cle816221.pdf)>. Acesso em 5 jan. 2020.

<sup>251</sup> Transcription du discours du président de la République à l’Institut de France pour la stratégie sur la langue française. Disponível em: <<https://www.elysee.fr/front/pdf/elysee-module-881-fr.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2020.



colonizador francês e a imposição da língua francesa, mas ressalta que, hoje, todos estariam unidos na mesma comunidade: a francofonia.

#### Quadro 48: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo

Francofonia e plurilinguismo			
Instituição	Documento	Enunciado	Discurso
ministère de l'Europe et des Affaires étrangères	Le discours du président de la République à l'Institut de France annonçant le plan de promotion de la langue française et du plurilinguisme	E63	C'est avec beaucoup d'humilité que je viens aujourd'hui essayer dans ce lieu de vous parler de francophonie.
		E64	Ce qu'on appelle francophonie aujourd'hui ce n'est pas cet espace incertain à la périphérie de la France laquelle en serait le centre, c'est la langue française elle-même qui est devenue le centre de toutes les nations et de tous les peuples où elle a fait souche dans sa variété étourdissante.
		E65	Et la France doit aujourd'hui s'enorgueillir d'être au fond un pays parmi d'autres qui apprend, parle, écrit en français, et c'est aussi ce décentrement qu'il nous faut penser.
		E66	Le français s'est au fond émancipé de la France,
		E67	Au fil des siècles, la langue française est devenue celle des dominants puis celle des opprimés, elle est ce qui permet de ne pas sombrer dans l'aphasie, dans l'incommunicabilité, dans l'isolement lorsque surviennent la guerre, la violence, la barbarie.
		E68	La langue française aujourd'hui est animée de cet immense élan vers la liberté, elle est la langue des combats pour l'émancipation, celle des non-alignés dont parlait Abdou DIOUF et Boutros BOUTROS-GHALI.
		E69	En faisant de la langue des colons leur langue, en affirmant que la soumission sociale et politique pouvait trouver un exutoire dans la langue des dominants, une langue refaçonnée, remise à sa main, modelée et investie par une expérience différente, les anciens colonisés ont aussi apporté à notre langue cette expérience de souffrance qui enrichit notre regard et trouve les chemins de la réconciliation dans des imaginaires que tout aurait pu opposer.
E70	C'est aujourd'hui un acte de confiance en notre langue que nous sommes résolus à accomplir, car nous sommes au seuil d'un moment nouveau de notre histoire et de l'histoire de notre langue. Nous passons de l'idée ancienne d'une francophonie qui serait la marge de la France à cette conviction que la francophonie est une sphère dont la France avec sa responsabilité propre et son rôle historique n'est qu'une partie agissante, volontaire mais consciente de ne pas porter seule le destin du français.		

Quadro 48: Elaborado pela autora.

A tônica da primeira parte do discurso do presidente Emmanuel Macron é dedicada a reconhecer o legado de dominação francês, talvez como forma de buscar uma reconciliação em prol do *l'avenir de la francophonie*. Logo na abertura, na primeira frase do discurso, o presidente da República invoca a humildade para poder falar sobre francofonia (E63), numa clara demonstração do que pretende comunicar: a

França não ocupa o lugar central no mundo da francofonia. No discurso do presidente, este lugar é ocupado pela própria língua francesa (E64):

E64 : Ce qu'on appelle francophonie aujourd'hui ce n'est pas cet espace incertain à la périphérie de la France laquelle en serait le centre, c'est **la langue française elle-même qui est devenue le centre de toutes les nations et de tous les peuples** où elle a fait souche dans sa variété étourdissante.  
[grifo nosso]

Essa é precisamente a ideia de que França não mais deve ser o centro da francofonia, que é mobilizada nos enunciados E65 e E66: a França deve se “orgulhar” de ser mais um entre outros países que aprende, fala e escreve em francês (E65) e o francês é emancipado da França (E66). Macron procura trabalhar no discurso a ideia de que a França não mais é detentora de um lugar privilegiado na francofonia que, atualmente, deve ser pensada numa perspectiva mais horizontal. Para tanto, procura reconciliar-se com o passado colonizador, ressaltando o legado de lutas dos povos colonizados contra a dominação (E67 e E69) como valor para que os colonos pudessem contribuir para o enriquecimento da *notre langue* (o francês, língua que não era dos povos colonizados – E69) e encontrar o caminho da reconciliação.

Essas argumentações servem de preparo para que o presidente Emmanuel Macron sugira um ato de confiança em *notre langue* (E70) para um momento “novo em nossa história e da história de nossa língua”, em que, após anos de opressão, a língua francesa será a língua da emancipação (E68). Ou seja, é uma tentativa de ressignificação da colonização que traz implícita a ideia de que a língua da França é a “nossa língua”, uma espécie de pacto *nous sommes tous francophone*. Nesse novo tempo, almeja-se a reconciliação com o passado, substituindo a “ideia antiga de uma francofonia que tem lugar à margem da França para outra na qual a francofonia é uma esfera da França com o encargo de ter uma responsabilidade de própria e seu papel histórico não é mais que parte ativa, voluntária, mas consciente de não portar sozinha o destino do francês” (E70).

Na segunda parte de seu discurso, o presidente tem como temática a concorrência com o inglês no cenário mundial. Os enunciados E71 a E75 buscam evidenciar como o plurilinguismo é evocado nesse contexto (quadro 49).

### Quadro 49: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo

Francofonia e plurilinguismo			
Instituição	Documento	Enunciado	Discurso
Comissão Europeia Direção-geral de l'Europe et des Affaires étrangères	Lire le discours du président de la République à l'Institut de France annonçant le plan de promotion de la langue française et du plurilinguisme	E71	Lorsque je me suis rendu à Davos, je me suis d'abord exprimé en anglais, puis en français. Certains auraient préféré que je ne m'exprime qu'en français mais s'exprimer en anglais dans une enceinte réunissant la communauté des affaires, c'est d'abord utile et c'est montrer que le français se construit dans ce passage, dans ce plurilinguisme, dans cette capacité à parler la langue de l'autre, y compris lorsque c'est la langue devenue dominante, parfois à visée hégémonique, dans le monde des affaires, mais aussi pour ramener ceux qui parlent anglais à la langue française lorsqu'il faut parler des valeurs qui nous guident et du regard que nous portons sur la mondialisation
		E72	Aussi la solution n'est jamais d'imposer une langue ni de jouer la rivalité des langues. La solution est de permettre la pluralité des langues notamment dans les échanges commerciaux. C'est pourquoi je souhaite qu'en Europe, soient enseignées deux langues en plus de la langue maternelle parce que l'anglais n'a pas vocation à être la seule langue étrangère parlée par les Européens.
		E73	La tentation de faire de l'anglais la langue de travail doit le céder à un effort pour favoriser le multilinguisme et les échanges interculturels sans quoi les entreprises elles-mêmes seront gagnées par une uniformité linguistique, donc culturelle, largement contradictoire avec le monde tel qu'il est.
		E74	Victor HUGO croyait que le français serait la langue de l'Europe, il serait peut-être aujourd'hui un peu déçu. Mais après tout, cela ne dépend que de nous. Pour que le français et le plurilinguisme retrouvent la place qui doit être la leur, notamment au sein de cette Europe économique, de cette Europe des affaires et de cette Europe des institutions européennes
		E75	L'anglais n'a sans doute jamais été aussi présent à Bruxelles au moment où nous parlons de « Brexit ». Cette domination n'est pas une fatalité, il nous appartient simplement de retrouver là aussi quelques règles, de réinvestir certains lieux et de refaire du français une langue par laquelle on accède à ces opportunités que j'évoquais.

Quadro 49: Elaborado pela autora.

O presidente discursa indicando ao enunciatário que, ao ter falado em Davos primeiro em inglês e, depois, em francês, teve o intuito de “mostrar que o francês se constrói nessa passagem, no plurilinguismo, nessa capacidade de falar a língua do outro”. Ou seja, Emmanuel Macron introduz o argumento que acompanhará todo seu discurso: a postura “não-hegemônica” da França para com o plurilinguismo (E71) e a contestação da hegemonia do inglês (*la langue devenue dominante, parfois à visée hégémonique*). Esse argumento serve para justificar que, no cenário internacional, uma língua não deve ser imposta ou estar em rivalidade (E72) e que o “inglês não tem a vocação de ser a única língua estrangeira falada pelos europeus” (E72). O multilinguismo e as trocas culturais são evocados no discurso para oferecer um quadro

de prosperidade às empresas que, optando por ceder à “tentação de fazer do inglês a língua de trabalho”, poderão ser vencidas pela uniformidade linguística e cultural, amplamente contraditória com o mundo atual (E73). Ao citar o fato de que, nas reuniões em Bruxelas para discutir o “Brexit”, o inglês “jamais esteve presente”, Emmanuel Macron contesta a hegemonia do inglês, dizendo que a “dominação não é uma fatalidade” e que o francês deve aproveitar essas oportunidades, como a mencionada, para se afirmar (E75). Oportunidades essas que devem ser aproveitadas para que o francês e o plurilinguismo retomem os lugares que devem ser deles (E74) (*Pour que le français et le plurilinguisme retrouvent la place qui doit être la leur*). Ou seja, mesmo criticando a hegemonia do inglês, há no discurso a ideia de disputa por uma hegemonia, uma vez que o francês deve reencontrar o espaço que “deve ser o seu” (E74), que, contraditoriamente, é também o lugar do plurilinguismo.

Portanto, se a expansão do francês é o objetivo e o plurilinguismo e a francofonia são estratégias, a hegemonia do inglês é o inimigo a ser combatido. Contudo, essa posição de embaixadora da pluralidade linguística no mundo contemporâneo, por parte da França, e de se apresentar como contramodelo americano, também tem sido vista com certo ceticismo por, pelo menos, dois motivos já enunciados: o legado colonizador e a relação de liderança na francofonia. A esse respeito, cabe mencionar o trabalho de Berty (2014), *Les discours de la f(F)rancofonie*<sup>252</sup> *au XXIe siècle : enjeux culturels, idéologiques et politiques*, que buscou estudar os discursos *da e sobre* Francofonia no século XXI, numa época em que o argumento da Francofonia<sup>253</sup> oficial baseado no modelo republicano francês e nos

<sup>252</sup> A expressão *f(F)rancofonie* foi um termo cunhado pela autora e achamos conveniente adotá-lo nesta seção. De acordo com a autora: “Nous proposons de désigner par l’expression : f(F)rancofonie, le tissage de liens problématiques, contradictoires et source de violence symbolique, entre la francophonie, en tant qu’ensemble de locuteurs, et la Francophonie institutionnelle. Les discours de la f(F)rancofonie révèlent l’existence d’une manipulation politique de la langue et de la culture s’appuyant sur différents modèles idéologiques de société”.

<sup>253</sup> Adotaremos também a grafia de *Francofonia* e *francofonia* para designar os conceitos expressos por Berty (2014). De acordo com a autora: “La Francophonie (avec un F majuscule) qualifie l’ensemble des institutions dont nous observerons le rôle dans l’élaboration d’une politique de la langue et de la culture qui sert les intérêts de la France, laquelle, en finançant en partie ces organisations s’assure une politique d’influence dans le monde. La définition de Francophonie ici retenue est celle promue par l’Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) au XXIe siècle, en tant que : “[...] dispositif institutionnel qui organise les relations politiques et de coopération entre les États et gouvernements de l’OIF, ayant en partage l’usage de la langue française et le respect des valeurs universelles.” (OIF : 2010). Cette définition de la Francophonie est à la fois institutionnelle, linguistique et morale puisqu’elle présente d’emblée la Francophonie comme un ensemble d’institutions organisées autour d’une langue et d’un ensemble de valeurs. Le suffixe –phonie caractérise l’usage d’une langue, mais ce sont les aspects politiques (“qui organise les relations politiques”) et moraux (“respect des valeurs universelles”) qui priment et relèguent, à première vue, la question de la langue à une caractéristique commune parmi d’autres” (BERTY, 2014, p. 25-26).

valores associados a ela é forçado a se renovar, em um contexto de tensões de identidades culturais, entre globalização e etnização. De acordo com a autora:<sup>254</sup>

De fato, o dispositivo institucional franco-centrado oferece uma força pragmática à estratégia discursiva da Francofonia e à sua retórica de luta, influência e universalismo contra o antimodelo anglo-americano. O novo paradigma da diversidade cultural às vezes luta para ocultar a concepção de uma língua francesa que carrega a universalização de uma cultura e uma identidade nacional.

Nesse sentido, para a autora, “o discurso-estratégia de defesa contra a hiperpotência americana perde ainda mais sua pertinência quando ela é proposta imitando as razões e os mecanismos de expansão” (BERTY, 2014, p. 86-87).

Enfin, le discours-stratégie de défense contre l’anglais et l’hyperpuissance américaine, perd encore davantage sa pertinence lorsque l’alternative qui lui est proposée en imite les raisons et les mécanismes d’expansion. Nous avons pu observer que l’un des enjeux politiques des discours de la f(F)rancophonie est l’utilisation de la communauté francophone par ses institutions afin de servir la politique d’influence “douce” de la France.

Portanto, reconciliar-se com o passado e ressignificar sua relação com a francofonia parece fundamental para que a evocação do pluringuismo no discurso da francofonia não seja o retorno das velhas práticas coloniais de expansão linguístico-cultural. Essa preocupação foi o tema escolhido por Emmanuel Macron para encerrar seu discurso. No quadro abaixo (quadro 50), reunimos a última sequência de enunciados de nossa análise.

---

<sup>253</sup> No original: “Dans l’usage contemporain, la francophonie (avec un f minuscule) désigne l’ensemble des locuteurs de langue française. Comme le précise Michel Tétu : “La francophonie, avec un petit f, désigne généralement l’ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui utilisent partiellement ou entièrement la langue française dans leur vie quotidienne ou dans leurs communications.” (Tétu : 1997, 14). La dimension linguistique prime ici mais ignore du même coup la complexité et l’instabilité de la géographie francophone qui a pourtant des conséquences sur l’histoire, la place et le statut de la langue française dans des communautés réparties sur les cinq continents” (BERTY, 2014, p. 25-26).

<sup>254</sup> No original: “En effet, le dispositif institutionnel franco-centré offre une force pragmatique à la stratégie discursive de la Francophonie et à sa rhétorique de lutte, de rayonnement et d’universalisme contre l’anti-modèle anglo-américain. Le nouveau paradigme de la diversité culturelle peine parfois à masquer la conception d’une langue française porteuse de l’universalisation d’une culture et d’une identité nationale” (BERTY, 2014, p. 86-87).

### Quadro 50: Tensão entre o plurilinguismo e o monolinguismo

Dispositivo Section Internationale			
Instituição	Documento	Enunciado	Discurso
ministère de l'Europe et des Affaires étrangères	Le discours du président de la République à l'Institut de France annonçant le plan de promotion de la langue française et du plurilinguisme	E76	La Francophonie, si elle nous dit quelque chose – et je ne me suis pas essayé ici, sous le contrôle de plus experts que moi, à essayer de dire qui était Francophone ou pas –, mais celles et ceux qui parlent en langue française ont une richesse, ils ont plusieurs langues. Il n'y a que les Français qui n'ont que le Français. Et la Francophonie nous enseigne une chose, c'est que nous n'existons que dans ce plurilinguisme
		E77	La Francophonie doit faire droit aux autres langues, en particulier aux autres langues européennes mais à toutes les langues que la mondialisation fragilise ou isole. La Francophonie, c'est ce lieu où les mémoires des langues ne s'effacent pas, où elles circulent.
		E78	Enfin le français doit devenir cette langue qui raconte le monde de demain. Mieux, elle doit être cette langue qui crée le monde demain et la création en français voilà notre troisième défi. La Francophonie a connu la colonisation, la décolonisation, les faux-semblants d'une relation souvent viciée avec les anciens pays coloniaux, [...]
		E79	Si le français n'est pas cette langue de l'Europe rêvée par HUGO, elle est plus que cela, elle est une langue où se forge le vaste monde, cette langue « rapaillée » dont parle le Québécois Gaston MIRON, qui peut désormais embrasser la richesse et la variété du monde sans jamais renoncer à la pluralité de ses enracinements dans un monde où, au fond, la principale menace, c'est l'uniformité ou peut-être « l'insignifiance » dont parlait CASTORIADIS.
		E80	Nous n'avons jamais été une langue unique complètement ou hégémonique totalement. C'est cela qui nous a donné cette richesse et c'est cela qui fait que la création a une place toute particulière dans la langue qui est la nôtre.

Quadro 50: Elaborado pela autora.

Nessa sequência de enunciados, Emmanuel Macron retoma o discurso da pluralidade linguística sem ressaltar o protagonismo da França na difusão e promoção da francofonia. A não centralidade da França na f(F)rancofonia é relativizada uma vez mais pelo presidente (a Francofonia abarca muitas línguas e não somente um único francês, pensado de forma uniforme e homogênea) (E76). Esse posicionamento favorável ao plurilinguismo (*nous n'existons que dans ce plurilinguisme* – E76) é a parte final de seu discurso e, mais uma vez, busca na abertura à diversidade linguística a reconciliação de seu passado colonizador e combater a hegemonia do inglês. Na transcrição do discurso, a Francofonia é retomada com F maiúsculo, indicando que se trata de uma questão multilateral e não somente da França. Portanto, o plurilinguismo é novamente evocado para ressignificar a posição da França no processo de expansão da língua francesa e como forma de demonstrar compromisso para com outras línguas que a mundialização “fragiliza ou isola” (E77).

Emmanuel Macron não só posiciona a França como progressista na sua relação com o plurilinguismo como busca retomar a expansão do francês como sendo a língua da liberdade (E68), que “diz ao mundo do amanhã” (E78). O francês, ao cobrar seu espaço no mundo globalizado, não é a expressão de uma pretensão hegemônica (como o inglês), mas sim uma língua da liberdade que operaria de maneira a libertar até mesmo a França de seu “passado colonial” (E78). A pluralidade não é vista, no discurso do presidente, como ameaça à língua francesa. Estabelecendo uma comparação com Victor Hugo, que um dia imaginou o francês como a língua da Europa, Emmanuel Macron diz que a língua francesa é mais que isso, pois o francês é a língua em que se forja o vasto mundo da francofonia. Ao se colocar como parte deste vasto mundo da francofonia, o presidente termina seu discurso como começou, em tom de humildade e exaltando a riqueza da pluralidade no mundo, onde a uniformização é a principal ameaça (E79). O ideal de língua única e de hegemonia é relativizado no discurso (E80). O discurso do presidente Emmanuel Macron, por mais importante que seja – dado o cargo que ocupa –, é só mais um discurso na imensa cadeia de interdiscursos que circulam na história. Sem dúvida, ele fala pela nação e isso traz consigo o peso político de sua fala. Mas pensar em novas práticas institucionais a partir desse discurso é ainda prematuro e incerto. O que podemos afirmar com a nossa análise é que os discursos oficiais que trouxemos aqui demonstraram como o monolinguismo tem se expressado de diferentes formas na política linguística francesa.

xxx

Esta análise nos revelou que a França tem hoje uma política linguística com diferenças importantes em relação àquela observada durante o período da colonização na Guiana Francesa (século XVII a 1945). Na verdade, o português é somente mais uma dentre outras tantas línguas que recobrem a sociolinguística da França e, em particular, do território guianense. Essa pluralidade linguística não pode ser desconsiderada e é uma realidade que se impõe não só dentro, mas também fora da escola. Nesse sentido, a implementação de dispositivos de política linguística educativa para além do ensino regular é um recurso de que o governo dispõe para prover seu sistema de ensino com formas inovadoras que o permitem adaptar às diferentes especificidades e particularidades linguísticas internas (línguas regionais, línguas maternas, línguas indígenas etc.), bem como às necessidades linguísticas de um mundo globalizado que

também reclama seu plurilinguismo. É nesse cenário complexo e atravessado por interesses múltiplos que emerge o discurso em favor da diversidade linguística e do plurilinguismo. Em sociedades contemporâneas, fundadas em regimes democráticos de direito, deve-se atentar-se para os princípios de participação política dos cidadãos, assegurando direitos e garantias fundamentais. Se, no âmbito interno, a ideologia monolíngue tem sido um entrave para a efetivação de políticas plurilíngues na França, na arena internacional, a posição da França em relação ao plurilinguismo contrasta com seu legado de políticas monolíngues que o país tradicionalmente adotou e que, em alguma medida, ainda adota. Além disso, o discurso contra-hegemônico que busca deslocar o lugar do inglês também apresenta suas contradições, conforme apontamos.

Na sequência, apresentamos nossas considerações finais a partir de tudo o que foi apresentado em nosso trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao fim do nosso trabalho, achamos oportuno oferecer algumas importantes reflexões que são necessárias para pensarmos a respeito do plurilinguismo na política francesa e no mundo em geral. Ao nos depararmos com um objeto de estudo interdisciplinar, marcado pelo político e absorvido pela política, vimos que não se tratava somente de ensino, mas também, em primeiro lugar, da própria língua: esse elemento constitutivo da identidade de um povo, mas que é igualmente utilizado como instrumento de imposição e expansão político-cultural no mundo. Como nos lembra Bourdieu (2012; 1982, p. 27), se a língua e a política estão ligadas pela história, o uso social da língua está em estreita relação com o Estado:<sup>255</sup>

A língua oficial tem parte ligada ao Estado. E isso tanto em sua gênese quanto em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que são criadas as condições para a constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões oficiais e em espaços oficiais (escola, administrações públicas, instituições políticas, etc.), esta língua de Estado se torna a norma teórica na qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém deve ignorar a lei linguística que tem seu corpo de juristas, gramáticos e seus agentes de imposição e de controle, os professores de educação, investidos do poder de submeter universalmente ao exame e a sanção jurídica, de ordem escolar, o desempenho linguístico de sujeitos falantes (BOURDIEU, 2012 (1982), p. 27).

Assim, ao longo do percurso do trabalho, certezas foram se dissipando e cedendo lugar à dúvida questionadora. Mas isso não é outra coisa senão o próprio espírito da pesquisa: não portar verdades. Se, no início, a presença do português em todos os níveis de ensino na Guiana Francesa era um exemplo incontestável de pluralidade na política linguística, ao longo do trabalho fomos nos afastando do discurso oficial para enxergar que, na “política para o português”, também há uma “política linguística na qual o português está inserido”. Portanto, ao apresentar, descrever e investigar como ocorre a implementação dos dispositivos aqui estudados, fomos também capazes de identificar o lugar que o português ocupa na política

---

<sup>255</sup> No original: “La langue officielle a partie liée avec l’État. Et cela tant dans sa genèse que dans ses usages sociaux. C’est dans le processus de constitution de l’État que se créent les conditions de la constitution d’un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle : obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels (École, administrations publiques, institutions politiques, etc.) cette langue d’État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées. Nul n’est censé ignorer la loi linguistique qui a son corps de juristes, les grammairiens, et ses agents d’imposition et de contrôle, les maîtres de l’enseignement, investis du pouvoir de soumettre universellement à l’examen et à la sanction juridique du titre scolaire la performance linguistique des sujets parlants.” (BOURDIEU, 2012 (1982), 27)

linguística e verificar se o monolingüismo se expressa, de alguma forma, no interior de políticas linguísticas oficialmente plurilíngues.

No roteiro que propusemos neste trabalho, achamos oportuno traçar um breve histórico da política linguística e discorrer sobre o sintagma “política linguística”, a fim de dar um melhor enquadramento teórico e metodológico ao nosso trabalho. Aproximamo-nos da ciência política para poder dizer que algumas formas de política linguística se configuram como políticas públicas. Essa aproximação foi importante para estudarmos os dispositivos em sua dimensão político-institucional com a finalidade de obtermos respostas a respeito de quem são os atores envolvidos, como e com qual finalidade participam da implementação do dispositivo. A aproximação com a ciência política também foi salutar na medida em que nos permitiu discorrer acerca do desenho institucional da política linguística francesa em uma dupla perspectiva: grau de abertura política e grau de participação política de atores no processo de implementação do dispositivo.

Como políticas não ocorrem num vácuo social, reservamos o capítulo 2 para discorrer sobre a composição étnica e sociolinguística da sociedade guianense, além de abordarmos a política linguística na Guiana Francesa em uma perspectiva histórica, destacando o processo crescente de ganho de autonomia política e administrativa guianense. Vimos que a pluralidade sociolinguística guianense guarda relação com os processos migratórios na região, dentre os quais destacamos a significativa presença de brasileiros na região (HIDAIR, 2003; Bechet, 2012; AROUCK, 2000; SOARES; OLIVEIRA; PINTO, 2011; SOARES; OLIVEIRA; PINTO, 2011). No que diz respeito à política linguística, observamos que, nos anos da colonização, o ensino de línguas na Guiana Francesa era declaradamente monolíngue e totalmente voltado para uma política de *francisation*, em que a escola servia como projeto político de assimilação cultural dos povos que habitavam o território. Nos anos da departamentalização, começa a existir uma abertura ao ensino de outras línguas, apesar de ainda vigorar um ideal de construção de uma identidade francesa: *un et francofone* (Puren, 2007). O estatuto de *collectivité* garantiu à Guiana Francesa maior autonomia administrativa para gerir uma política linguística regional. Dessa forma, procuramos demonstrar que a gestão de línguas num espaço plurilíngue e pluricultural guianense guarda relação com processos de descentralização política e desconcentração administrativa.

Como focalizamos nosso estudo na instituição escolar, o capítulo 3 apresenta e discute o sistema de ensino francês e seus diferentes atores. Nesse capítulo, expomos os

principais atores que participam das políticas linguísticas no seio do sistema de ensino. Conhecer a cadeia de atores foi importante para avaliarmos o funcionamento político-institucional, pois é ele que nos diz o quanto um dispositivo pode ser pensado em termos de abertura política e participação democrática. Ou seja, ajuda-nos a pensar como o desenho institucional da política linguística francesa em questão restringe ou amplia a participação de atores no processo de implementação do dispositivo. Também demos destaque especial ao uso do termo *langue vivante* no sistema de ensino francês, procurando evidenciar como esse ensino tem sido desenvolvido e pensado historicamente, sob a perspectiva do termo *langue vivante*.

No que se refere à análise empreendida no capítulo 4, observamos que, na política linguística na Guiana Francesa, o português tem um espaço importante no seio da política linguística francesa na Guiana Francesa. Ele está presente no ensino regular como oferta de *langue vivante étrangère* além de contar com dispositivos específicos para seu ensino-aprendizagem. Cada dispositivo analisado está inserido dentro de um contexto específico e, por essa razão, era esperado que o lugar do português no âmbito desses dispositivos também fosse diferente. Em qualquer que seja o caso, o ensino do português na Guiana Francesa guarda relação com o contexto geográfico e sociolinguístico do território guianense. O português é uma língua a mais a se expressar no plurilinguismo dos alunos, e reconhecemos a importância do fato de ela ser considerada no processo de formulação e implementação da política linguística regional. O que vimos é que o desenho institucional vigente hoje na França e na Guiana Francesa permite captar interesses difusos de atores sociais locais e conformar uma política linguística coerente com as especificidades locais.

Não há dúvida de que esse desenho institucional é mais democrático e plural se comparado àqueles que vigoravam na época da colônia. Todavia, o fato de o português estar contemplado no âmbito desses dispositivos não pode servir como argumento para se afirmar que há um pleno funcionamento de uma política linguística plurilíngue, o que nos parece, no limite, utópico. Partindo do pressuposto de que tradicionalmente a política linguística francesa é marcada pela ideologia do monolinguismo, essa dúvida se constituiu como nossa hipótese de pesquisa: existe uma tradição monolíngue que se expressa dentro de políticas supostamente plurilíngues? Caso fosse verdadeiro, de algum modo o monolinguismo iria se expressar. Foi por isso que verificamos o funcionamento discursivo de dispositivos de política linguística.

Para que nossa análise fosse bem encaminhada, não poderíamos ficar somente no político-institucional e nem subestimar o papel das instituições educativas, o que Eloy (1994), no seu trabalho, *La langue française, objet de politique linguistique*, denominou de “vasta máquina sobre a língua”:

Le rôle des institutions éducatives, bien sûr, est surtout pratique. De l'école maternelle (3 ans) au baccalauréat (18 ans), chaque élève reçoit de 3 à 10 heures d'enseignement hebdomadaire de français. (langue et littérature). L'Éducation nationale, premier employeur de France, emploie environ 350 000 instituteurs et 50 000 professeurs de français (y compris l'enseignement privé sous contrat d'association avec l'État) pour plus de 9 millions d'élèves. Les instituteurs et les professeurs sont formés par l'Université et les Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (anciennement dans des écoles normales). L'impact de cette vaste machine sur la langue est difficilement estimable et il faudrait entrer dans le détail des dispositions pédagogiques (encadrées par les corps d'inspecteurs). Mais il est évident que l'Éducation nationale est de tout l'appareil d'État la principale structure à influencer la langue, en formant les citoyens à l'utiliser (ELOY, 1994, p. 409).

Como vimos, no dispositivo ILM, o português possui uma representação de *langue maternelle* que, no âmbito desse dispositivo, é empregada como língua de acolhimento a ajudar o aluno para a aprendizagem do francês. No dispositivo *Classe bilangue*, o português é formalmente inserido como *langue vivante étrangère*, permitindo o ensino dessa língua desde a *classe de sixième*. Assim, os alunos que ingressam no primeiro ano do *collège* têm a oportunidade ou de começar a estudar o português, ou de continuarem a aprendizagem já iniciada na *école*. Sem dúvida alguma, a implementação desse dispositivo contribui para a diversificação linguística do sistema de ensino ao considerar a pluralidade linguística dos alunos, em especial os lusofalantes. Como demonstramos, as *classes bilangues* português-inglês são a maioria na Guiana Francesa, ao passo que, no território europeu da França, o alemão é a língua mais contemplada com esse dispositivo.

Contudo, como nossa análise também demonstrou, apontamos três problemas. O primeiro é que as *classes bilangues*, por serem sempre abertas com o ensino concomitante do inglês, acabam por reforçar a hegemonia desse idioma e restringem outras possibilidades de ensino. O segundo é que, de acordo com os textos normativos analisados, o ensino do alemão possui fortes incentivos institucionais para sua oferta no sistema de ensino francês. E o terceiro é que, no caso particular da Guiana Francesa, o português também tem sido inserido no mesmo contexto do ILM. Assim, apesar de contribuir no progresso escolar dos alunos, a análise demonstrou que o português vem sendo valorizado justamente porque auxilia a aprendizagem do francês (bilinguismo de

transição). Pelo fato de a maioria dos estabelecimentos de ensino da Guiana Francesa ser considerada *réseaux prioritaires d'éducation*, a continuidade do ensino no português parece servir como *langue d'accueil* para contribuir com a escolarização na língua da escola, o francês. Portanto, tanto no ILM quanto na *classe bilangue*, ainda vemos uma expressão do monolinguismo a gerir as línguas dentro das fronteiras do território francês para assegurar o ensino e a aprendizagem da *langue française* como a língua de escolarização.

Na *classe bilangue*, o dirigismo no ensino do alemão pode ser interpretado como outra forma de expressão de uma política monolíngue. Nos acordos bilaterais, os Estados buscam formas de incrementar a oferta de línguas nos seus respectivos sistemas de ensino, mas também como forma de aumentar a influência de suas próprias línguas (e do país) no mundo. Como dito pelo secretário-geral da *Organisation Internationale de la Francophonie*: “A influência da França será mais forte quanto mais a língua francesa for falada”<sup>256</sup> (DIOUF, 2010a, 104 apud BERTY, 2014, p. 64). Ou seja, no discurso oficial aparece a palavra plurilinguismo, mas o que se opera de fato nessas parcerias bilaterais são políticas linguísticas de difusão e promoção da língua oficial dos Estados parceiros. Reduz-se a diversidade linguística dos países e passa-se a valorizar a língua escolhida como oficial, portadora da identidade nacional. No fundo, o que também ocorre é um reconhecimento mútuo do monolinguismo entre países.

Em relação à *section internationale*, inegavelmente, de todos os dispositivos estudados, é o que mais se aproxima de uma política plurilíngue. O dispositivo já tem em seu nome a finalidade a que se destina: servir como uma modalidade de ensino internacional, que compartilha língua, cultura e métodos pedagógicos de dois países. Portanto, quer seja pelos números de *sections internationales* abertas no território francês e no exterior, pelo número de línguas ofertadas ou pelo programa de ensino bilíngue, o dispositivo tem contribuído para aumentar a diversidade linguística na França. Contudo, também apontamos problemas nessa política que evidenciam um funcionamento de um discurso monolíngue que, possivelmente, acaba refletindo na prática educacional.

Esse monolinguismo se expressa de duas formas: uma voltada para o âmbito interno, dentro do sistema de ensino de francês e outra pensada no âmbito externo, no relacionamento com outros Estados. No âmbito interno, a escolarização conjunta de

---

<sup>256</sup> No original: “L’influence de la France sera d’autant plus forte que la langue française est davantage parlée” (Diouf : 2010a, 104 apud Berty, 2014, p. 64).

alunos plurilíngues não retira do francês o *status* de ser a única língua de escolarização, e as línguas da *section internationale* continuam sendo hierarquizadas/rotuladas a partir dessa perspectiva. O aluno que não é de nacionalidade francesa ou é não-francófono ainda tem a marca de estrangeiro, mesmo sendo adotadas na *section internationale* as duas línguas como língua de instrução. No ensino concebido para ser intercultural em sua proposta pedagógica, não é o sistema de ensino francês que se adapta a um ensino plurilíngue: é o aluno e a língua que são acolhidos e integrados ao sistema de ensino em francês e na língua francesa. No âmbito externo, também se vê expresso o monolinguismo que já havíamos sublinhado na *classe bilangue* em relação aos acordos bilaterais com a Alemanha. Nos enunciados que selecionamos, ficou bem evidente a noção de um-país-uma-língua-uma-cultura no discurso. Termos como “bilingue” e “bicultural” reativam os referentes “*la langue*” e “*la culture*” ao longo das sequências discursivas, fazendo transparecer a visão monolíngue que reduz as línguas e as culturas do país a uma só língua e a uma só cultura.

Se é na *classe bilangue* que a política linguística exterior começa a ser esboçada no âmbito da diplomacia cultural, será na *section internationale* que ela terá a sua forma mais bem estruturada. Aqui a difusão da língua está voltada para uma arena internacional e multilateral. Trata-se da disputa por uma hegemonia mundial por parte daquelas línguas consideradas *langue-monde*. É a política linguística entregue à política externa como estratégia de influência e poder político no campo da diplomacia cultural, no qual a língua tem um papel de destaque. A esse respeito, cabe trazeremos o apontamento de Varela (2006, p. 17) sobre o uso da política linguística em sua plataforma exterior e o seu papel político:

C'est désormais par ce canal que passent les questions de politique extérieure dans lesquelles la langue est censée avoir un rôle à jouer. Qu'il s'agisse de porter ailleurs les valeurs de la civilisation ou d'en apporter les bienfaits, de proposer à l'étranger une image du pays pour créer dans des contrées lointaines des courants d'opinion favorables, de rapprocher les élites respectives, de rétablir des équilibres de forces, d'ouvrir des marchés, la langue, objet malléable, peut dans certains cas, et sous certaines conditions, s'avérer un moyen précieux. Dans un cadre institutionnel défini, où les objectifs d'ensemble sont bien arrêtés, des ressources peuvent être allouées à un projet stratégique qui concerne la langue et qui se formalise en programme d'action. Volonté, objectifs, réflexion stratégique, moyens, actions, nous trouvons là réunis tous les éléments qui constituent une politique (VARELA, 2006, p. 17).

Seja no âmbito nacional, seja na arena internacional, política linguística e plurilinguismo se associam, mas com sinais opostos. Deixa-se a política linguística pela homogeneidade nas fronteiras domésticas para assumir a política linguística pela diversidade no cenário mundial. No âmbito doméstico, o plurilinguismo é evocado porque ajuda na integração, acolhimento e escolarização dos alunos na língua francesa: o plurilinguismo como exceção. Nas relações exteriores, é evocado para contestar a hegemonia do inglês como língua de comunicação e cobrar o espaço do francês num mundo plurilíngue: o plurilinguismo como regra. Essa situação conflitante é muito bem expressa nas palavras de Cerquiglini, quando questiona essa defesa da diversidade por parte da França (2006, p. 980):

La France défend la diversité culturelle et linguistique dans le monde et singulièrement en Europe ; cette diversité devrait-elle s'arrêter à ses frontières ? La diplomatie française refuse que l'Union européenne adopte l'anglais comme langue unique ; elle rappelle à bon droit que l'Europe est un bouquet de langues, que le plurilinguisme est depuis longtemps dans ses pratiques et dans sa culture ; elle prêche pour un apprentissage généralisé de plusieurs langues. Mais qui conscience que ce pays possède, grâce à son encore riche patrimoine linguistique, les moyens de penser et de pratiquer le plurilinguisme ? Les nombreux encore locuteurs bilingues, longtemps ignorés, pour le moins, sont autant d'apprenants en puissance, autant d'Européens dans leur rapport au langage, voire dans leur vie quotidienne (pensons aux langues transfrontalières : francique, Catalan, basque). Le plurilinguisme français (langue de la République pour tous ; autres langues légitimement parlées et encouragées) pourrait être un laboratoire de conscience et de pratique européenne. Encore faudrait-il remettre définitivement au râtelier les oeillères du monolinguisme.

Sob a vigência de uma ordem multipolar e de respeito à diversidade, novas formas de difusão linguística e cultural precisam ser pensadas. Essa difusão parece estar sendo feita mediante mecanismos de diplomacia cultural contando com a colaboração de países parceiros unidos pela língua em comum. É o que chamamos de monolinguisismo multilateralista. Por essa razão, vemos que a França busca na sua relação com a francofonia uma nova forma de fazer política. Não é a França que está defendendo, valorizando e expandindo a língua francesa e cobrando por um mundo mais plurilíngue, mas sim os países francófonos irmanados pela língua (língua esta que a França impôs a esses países). Essa nova situação em que a França se coloca como mais um país no vasto mundo da Francofonia e não mais como líder da francofonia pode significar uma nova postura no relacionamento com as ex-colônias e uma aparente situação de renúncia de protagonismo. O discurso do presidente Emmanuel Macron que

trouxemos para análise ilustra bem essa preocupação. Contudo, conforme pontua Berty (2014, p. 28):

En premier lieu, les enjeux culturels des discours de la f(F)rancophonie se caractérisent par l'utilisation de la langue (élément clé et présenté comme menacé) dans la construction d'un argumentaire qui attribue des valeurs universelles intrinsèques à la langue porteuse de la civilisation française. La promotion d'une identité culturelle francophone pose problème si elle est assimilée à la diversité tout en se confondant avec la tradition française monolingue et la défense du patrimoine culturel national. Cette revendication des valeurs multiculturelles et/ou interculturelles peut-elle être exercée sans renoncer pour autant à l'héritage de l'impérialisme linguistique et culturel colonial, à ce "rayonnement" convoqué à tout bout de champ par les différents acteurs de la f(F)rancophonie ? (BERTY, 2014, p. 28).

Outro argumento que a França também tem utilizado como estratégia é se posicionar como uma nação contra-hegemônica, a favor do plurilinguismo. Neste sentido, de acordo com Berty (2014), trata-se de “apresentar o francês aos aprendizes como uma alternativa ao inglês, ao modelo cultural anglo-saxão, uma língua de cultura e promoção social para todos no mundo” (BERTY, 2014, p. 64-65).<sup>257</sup>

Portanto, nosso trabalho permite mostrar que há um monolinguismo de fundo que funciona sob um plurilinguismo de superfície. Ambos são partes integrantes de um mesmo processo que se revela no e pelo discurso. Como dito, o discurso possui materialidade histórica e as intuições são onde a ideologia se plasma na realidade. Desconsiderar os efeitos do discurso nos sujeitos é cair na armadilha do subjetivismo, da mesma forma que reservar todo poder explicativo à estrutura é agir com determinismo histórico. Em ambos os casos, estamos negando parte dessa realidade política e social complexa em que a política linguística configurada como política pública ocorre. Entre a estrutura e o sujeito, emerge a política linguística. Não queremos dizer que há uma impossibilidade fática entre política linguística configurada como política pública, diversidade linguística e princípios de participação democrática. Ela é possível, mas seus obstáculos ainda são muitos. Reconhecer a ideologia e a força de sua expressão a moldar as instituições já é um bom ponto de partida. O sujeito é protagonista da sua história, as instituições modificam e evoluem como resultado de seu agir no mundo.

---

<sup>257</sup> No original: “La stratégie marketing de promotion du français consiste à présenter cette langue aux apprenants comme une alternative à l'anglais, au modèle culturel anglo-saxon, une langue de culture et de promotion sociale partout dans le monde” (BERTY, 2014, p. 64-65).



Desse modo, em todos os casos, o plurilinguismo e a diversidade linguística são princípios formalmente assumidos na política linguística francesa e têm sido adotados em alguma medida. O fato de o português ter uma inserção significativa na *académie de Guyane*, o espanhol nas *académies de Montpellier, Bordeaux e Toulouse*, o italiano nas *académies de Aix-Marseille, Grenoble e Nice*, assim como o fato de o *créole guyanais* ser ensinado como *langue vivante régionale*, o *breton* na região da *Bretagne*, o *l'alscien* na *Alsace*, o *occitan* no sul da França, são exemplos de que há uma abertura política à diversidade linguística regional e ao plurilinguismo. A questão a ser compreendida é sob qual contexto esse plurilinguismo é evocado e sob quais argumentos ele é mobilizado. A depender desse contexto, os argumentos justificam diferentes posições em relação à política linguística adotada. No âmbito interno, a política linguística se volta para uma política de harmonização linguística. A pluralidade linguística é valorizada como patrimônio cultural da França e inserida no sistema de ensino a fim de contribuir para a aprendizagem da e na língua de escolarização. No âmbito externo, o plurilinguismo é evocado para reclamar o espaço do francês no mundo globalizado, o que naturalmente reforça o papel da França no mundo da francofonia.

Não se trata, portanto, de avaliarmos a política linguística com base no seu grau de “pureza plurilinguística”, se é que podemos dizer assim. Pensar assim seria ingênuo e utópico de nossa parte. O que esse estudo demonstrou é que é possível reconhecer diversos avanços na política linguística francesa implementada na ex-colônia Guiana Francesa. Hoje a política se mostra mais democrática e mais aberta ao plurilinguismo, e o ensino do português é prova disso. Mas isso não quer dizer também que não reconheçamos problemas, contradições e incoerências nessa política. Não é possível esquecer o legado colonizador que impôs o francês aos quatro cantos do mundo, e isto talvez explique a *path dependence* das instituições educativas francesas em relação ao monolinguismo. A França conviverá sempre com essa chaga social da colonização e da imposição linguística a cobrar o seu preço no presente. Reconciliar-se com o passado e projetar-se num futuro plurilíngue não depende só da França. A Francofonia, com as contradições que lhe são inerentes, parece ser o caminho que está sendo trilhado. O discurso do presidente Emmanuel Macron buscou exatamente isso. Não temos condições aqui de avaliar se o discurso do presidente inaugurará ou não um novo tempo para a política linguística francesa, menos centrada no francês como língua de escolarização dentro de seu sistema de ensino e menos centrada na identidade nacional francesa em suas ações de difusão e promoção. Sabemos que um discurso não tem a

força para mudar instituições. A história nos dará a resposta. Será preciso aguardar. *À voir !*

## REFERÊNCIAS

ACADEMIE DE LA GUYANE. **Cartes des langues - le portugais - zone Est Guyane.** Disponível em: <<https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Carre-des-langues-le-portugais-zone-Est-Guyane.html>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Circulaire sur le fonctionnement des classes de langues maternelles 2018.** Lettre de cadrage du 18 juillet 2018. Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/06-lette\\_cadrage\\_ilm\\_2018.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/06-lette_cadrage_ilm_2018.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Étayage théorique de la mise en oeuvre des actions du dispositif ILM, 2015.** Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/000-etayage\\_theorique\\_de\\_la\\_mise\\_en\\_oeuvre\\_des\\_actions\\_du\\_dispositif\\_ilm\\_-\\_19\\_mars\\_2015.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/000-etayage_theorique_de_la_mise_en_oeuvre_des_actions_du_dispositif_ilm_-_19_mars_2015.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Esquisse de projet décennal d'enseignement des/en langues maternelles.** Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/002-projet\\_lm.05.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/002-projet_lm.05.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Le Livret de l'accueil 2018-2019, 2018.** Disponível em: <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/General/80/4/livret\\_rentree\\_2018\\_991804.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/General/80/4/livret_rentree_2018_991804.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Le livret de l'Intervenant en Langue Maternelle. 2018-2019.** Disponível em: <<https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/10-livret-ilm-190103-version-web.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lettre de mission du dispositif des intervenants en langue maternelle 2012.** Disponível em: <[https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/03lettre\\_de\\_mission\\_ilm\\_2012.pdf](https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/03lettre_de_mission_ilm_2012.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projet Académique 2018-2021, 2018.** Disponível em: <<http://www.ac-guyane.fr/cid131885/projet-academique-2018-2021.html>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Référentiel métier de l'intervenant en langue maternelle.** Disponível em: <<https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/ref.ilm.prop.-4.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

AGENCE POUR L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS A L'ETRANGER. **Les sections internationales (DNBI et OIB).** Disponível em: <<https://www.aefe.fr/pedagogie/dispositifs-linguistiques/les-sections-internationales-dnbi-et-oib>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ALBY, S. Politiques linguistiques en matière d'enseignement des langues en Guyane française. **Séminaire Didactique des langues et des cultures étrangères** - coopération Guyane (France). Brésil, fev, 2008, p. 1-5.

ALBY, S.; LÉGLISE, I. Plurilinguisme et éducation en Guyane. **Langues et cité**, DGLF - Observatoire des pratiques linguistiques, Langues de Guyane, 2017, p. 10-11.

ALBY, S.; LÉGLISE, I. L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes. In: HELOT C.; ERFURT, J. **L'éducation bilingue en France** : politiques linguistiques, modèles et pratiques, Lambert Lucas, 2016, p. 66-86.

\_\_\_\_\_. Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ?. In: NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M. **Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre: l'école plurilingue en Outre-mer.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 271-296.

AMARAL, A. P. M.; COSTA, L. R.; ALLGAYER, C. B. A. O brasileiro como estrangeiro: a política migratória brasileira para emigrantes. **Cadernos de direito.** v. 17, n. 33, jul./dez., 2017, p. 257-285.

AROUCK, R. Brasileiros na Guiana Francesa. Novas migrações internacionais ou exportação de tensões sociais na Amazônia? **Lusotopie.** Bordeaux, 2000, p. 67-78.

BARBOSA DA SILVA, D. **Dizer na cultura para dizer da diferença**: o discurso da diversidade no discurso da política no Brasil. Tese (Doutorado em Estudo da Linguagem). Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2016.

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007, p. 128.

BECHET, C. **L'immigration latino-américaine en Guyane: de la départementalisation (1946) à nos jours**. 2012. 329f. Tese de doutorado (História). Université Michel de Montaigne, Bordeaux, France, 2012.

BERTY, R. **Les discours de la F(f)rancophonie au XXI<sup>e</sup> siècle**: enjeux culturels, idéologiques et politiques. Tese (Doutorado em cotutela em Literatura e civilização francesas). Paris-Barcelona, Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, Universidad Autònoma de Barcelona, 2016.

BLANCHET, P. L'identification des langues: une question clé pour une politique scientifique et linguistique efficiente. **Modèles linguistiques**, n. 66, 2012, p. 17-25.

\_\_\_\_\_. La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs. **Les Cahiers du GEPE**, n. 1, 2008, p. 1-7.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER et al. (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire**. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 2012 (1982).

BOYER, H. Les politiques linguistiques. **Mots. Les langages du politique**, N° 94, novembre 2010, p. 67-74. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-mots-2010-3-page-67.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Estimativas populacionais das comunidades**. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>>. Acesso em 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do Estrangeiro: regulamentação e legislação correlata**. Brasília, 2ª edição, 2013. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508142/000986045.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CALVET, L.-J. **Les politiques linguistiques: Que sais-je ?**. Paris: Presses Universitaires de France Ed, 1996.

CAVLAK, I. **Introdução à história da Guayane**. Macapá: UNIFAP, 2017.

CERQUIGLINI, B. Du monolinguisme français, et de la diversité. **The French Review**, Vol. 79, No. 5, avril, 2006, p. 976-983.

\_\_\_\_\_. **Rapport de Bernard Cerquiglini sur les langues de la France**, 1999. Disponível em: <<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Rapport-Cerquiglini-1999.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CHEVALIER, J-C. La France, pays monolingue ou multilingue ? **Synergies Italie** n° 5, 2009, p. 79-85.

CLAVERES, M-H. Bréal et l'enseignement des langues vivantes ou “dans quel état on devient une référence”. In: **Histoire Épistémologie Langage**, tome 17, fascicule 1, 1995. Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIXe siècle/début du XXe siècle) p. 75-93.

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

COSTE, D. Quelques remarques sur la notion de situation en Linguistique Appliquée à la didactique des langues. **Second Language Acquisition**, vol. 1, no. 2, 1979, p. 117-128.

DINIZ, L.R.A; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ELOY, J-M. La langue française, objet de politique linguistique. **The French Review**, v. 67, n. 3, 1994, p. 403-413.

ESCLUDÉ, P. Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels. In COSTE, D. **Les langues au coeur de l'éducation: principes, pratiques, propositions**, 2013. Disponível em: <<https://laces.u-bordeaux.fr/wp-content/uploads/2015/12/2013-EME-queelles-orientations-de-politique-des-langues.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

FARAUDIÈRE, Y. **École et société en Guyane française**. Scolarisation et colonisation, Paris : L'Harmattan, 1989.

FRANCE. **Arrêté du 28 septembre 2006 relatif aux sections internationales de collège**. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000240744&categorieLien=cid>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège**. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Arrêté du 27-7-2015 - J.O. du 19-8-2015 relatif aux Sections internationales brésiliennes de langue portugaise au collège.** Programme d'enseignement de langue et littérature. Disponible em: <[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91952](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91952)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Arrêté du 16 juin 2017 modifiant l'arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000034952173&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Arrêté du 9 juin 2017 modifiant l'arrêté du 30 mars 2012 modifié fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et Lycées.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000034968609&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Arrêté du 20 décembre 2018 relatif aux sections internationales de lycée.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037846233&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article L312-9-2 du Code de l'éducation.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038901923&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article L312-10 du Code de l'éducation.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000027682810&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130710>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D312-24 du Code de l'éducation.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT00000607>>



1191&idArticle=LEGIARTI000006526475&dateTexte=&categorieLien=cid>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D312-25 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000025165091&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20120201>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D312-33 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGISCTA000006182508&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080505>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article L321-4 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038902165&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D411-1 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000039017969&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D411-8 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000025165044&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20120201>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article L312-9-2 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038901923&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article L312-10 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000027682810&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130710>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article L321-4 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038902165&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article R421-2 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000032973703&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20160901>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article R421-14 du Code de l'éducation.** Disponível em: <[https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=F4AE7C70E7AD2D899FC56482B5B6EC0C.tplgfr30s\\_2?idArticle=LEGIARTI000033124202&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=>](https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=F4AE7C70E7AD2D899FC56482B5B6EC0C.tplgfr30s_2?idArticle=LEGIARTI000033124202&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=>)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article R421-20 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000039016572&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190901>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article R421-41-3 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000021754075&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20100610&oldAction=rechCodeArticle>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D421-131 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000018380464&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080319>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D421-132 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000018380462&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080319>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D421-133 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000029783294&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20150831>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D421-135 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000032144540&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20160901>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D421-137 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000018377758&dateTexte=&categorieLien=cid>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D421-138 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000018380450>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D421-139 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000018380448&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20080319>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D421-143 du Code de l'éducation.** Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000025165003&dateTexte=&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article D912-1 du Code de l'éducation.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006525568&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20050424>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Article L452-2 du Code de l'éducation.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038901888&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Assemblée nationale. **Première séance du mardi 14 juin 2016, Session ordinaire de 2015-2016 de la XIV<sup>e</sup> législature.** Disponible em: <<http://www.assemblee-nationale.fr/14/cri/2015-2016/20160213.asp#P811355>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur.** Disponible em: <<https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Décret n°81-594 du 11 mai 1981 relatif aux sections internationales dans les écoles, collèges et lycées.** Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000517531&categorieLien=cid>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Décret n° 2008-263 du 14 mars 2008 relatif aux dispositions réglementaires du livre IV du code de l'éducation (Décrets en Conseil d'État et décrets).** Les dispositions réglementaires du code de l'éducation font l'objet d'une publication spéciale annexée au Journal officiel de ce jour (voir à la fin du sommaire). Disponible em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018359948>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Institut national de la statistique et des études économiques. **Synthèse démographique de la Guyane - Une démographie toujours dynamique.** Disponible em: <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2559184>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Institut national de la statistique et des études économiques. La démographie guyanaise toujours aussi dynamique. **Recensement de la population en Guyane**. Disponível em: <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3309060>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Le code noir de 1665**. Disponível em: <<http://libertaire.free.fr/CodeNoir02.html>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Loi n° 2011-884 du 27 juillet 2011 relative aux collectivités territoriales de Guyane et de Martinique**. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024403725&categorieLien=id>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française**. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1)**. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de la culture et de la Communication; Délégation générale à la langue française et aux langues de France. **Déclaration de Cayenne du 18 décembre 2011**. Disponível em: <<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-des-Outre-mer/Declaration-de-Cayenne-2011>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. La carte des langues vivantes**. Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015. Disponível em: <[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94580](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Reperès & Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche**, 2019. Disponible em: <[https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/51/6/depp-rers-2019\\_1162516.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/51/6/depp-rers-2019_1162516.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale**. Disponible em: <<https://www.education.gouv.fr/cid3/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Les rectorats, services départementaux de l'Éducation nationale**. Disponible em: <<https://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Devenir enseignant**. Disponible em: <<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33959/decouvrir-le-metier.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Les acteurs à l'école, au collège et au lycée: Les parents d'élèves**. Disponible em: <<http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Les métiers de l'éducation nationale: Être inspecteur de l'Éducation nationale (IEN)**. Disponible em: <[http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html#Les\\_missions\\_des\\_inspecteurs\\_de\\_l\\_Education\\_nationale](http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html#Les_missions_des_inspecteurs_de_l_Education_nationale)>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Les personnels d'inspection: Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA-IPR)**. Disponible em: <<http://www.education.gouv.fr/cid49942/inspecteur-d-academie-inspecteur-pedagogique-regional-ia-ipr.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Être inspecteur d'académie (IA) et être inspecteur pédagogique régional (IPR)**. Disponible em: <<http://www.education.gouv.fr/cid1139/inspecteur-academie-inspecteur-pedagogique-regional.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Les acteurs du système éducatif: les structures de consultation**. Disponible em: <<http://www.education.gouv.fr/cid228/les-structures-de-consultation.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Les acteurs du système éducatif: les structures de concertation**. Disponible em: <<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **De la maternelle au baccalauréat: Les langues vivantes étrangères et régionales à l'école, au collège, au lycée**. Disponible em: <<https://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Politique éducative Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture**. Disponible em: <<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Programmes et horaires à l'école élémentaire Cycle 2 - cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2)** Disponible em: <[https://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Cycle\\_2\\_-\\_cycle\\_des\\_apprentissages\\_fondamentaux\\_CP\\_CE1\\_et\\_CE2](https://www.education.gouv.fr/cid38/programmes-et-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#Cycle_2_-_cycle_des_apprentissages_fondamentaux_CP_CE1_et_CE2)>. Acesso em: 28 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Apprendre les langues, Apprendre le monde - Rapport du Comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi, 2012**. Acesso em: <<https://www.education.gouv.fr/cid59284/apprendre-les-langues->

apprendre-le-monde-rapport-du-comite-strategique-des-langues-preside-par-suzy-halimi.html>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Education nationale. **Les rapports Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège, 2014**. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid87947/classes-bi-langues-et-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-selo-en-college.html>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Education nationale. **Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges**. Circulaire n°2001-105 du 8-6-2001. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101309C.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Education nationale. **De la maternelle au baccalauréat: L'éducation prioritaire**. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Education nationale. **Préparation de la rentrée 2002 dans les collèges et mise en oeuvre des itinéraires de découverte**. Circulaire n° 2002-074 du 10-4-2002. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020418/MENE0200870C.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Education nationale. **Préparation de la rentrée scolaire 2005**. Circulaire n°2005-067 du 15-4-2005. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Education nationale. **Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales**. La carte des langues vivantes. Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015. Disponível em: <[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94580](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94580)>. Acesso em: 7 jan. 2020.



\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Enseignements au collège**. Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015. Disponible em: <[https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=90913](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90913)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Dossiers de l'enseignement scolaire. Les sections internationales, 2015**. Disponible em: <[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe\\_et\\_international/82/4/2015\\_juillet\\_brochure\\_ensco\\_HDEF\\_504824.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Sections internationales Diplôme national du brevet "option internationale" et option internationale du baccalauréat**. Disponible em: <<https://eduscol.education.fr/cid45720/examens-et-diplomes.html>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Note de service n° 2012-194 du 13-12-2012 Sections internationales dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement general**. Fonctionnement et modalités d'ouverture et de suivi. Disponible em: <[https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=66494](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66494)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Éducation nationale. **Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication**. Abril 1999. Disponible em: <<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/994000719.pdf>>. Acesso em 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. **Dossier de presse 20 mars 2018 - Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme**. Disponible em: <[https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/une\\_ambition\\_pour\\_la\\_langue\\_francaise\\_et\\_le\\_plurilinguisme\\_cle816221.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/une_ambition_pour_la_langue_francaise_et_le_plurilinguisme_cle816221.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. **Transcription du discours du président de la République**. – Mardi 20 mars 2018. Disponible em: <[https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/21\\_03\\_transcription\\_du\\_discours\\_du\\_presid](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/21_03_transcription_du_discours_du_presid)>

ent\_de\_la\_republique\_a\_l\_institut\_de\_france\_cle8b8911.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Sénat. **Avenir des sections internationales d'enseignement 14e législature.** Disponível em: <<https://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEQ130204496.html>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

GOI, C. Altérité des élèves allophones à l'école française : vers une inclusion scolaire équitable. In : TOCHON, F. V.; AUGER, N. **Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration.** Wiscosin, EUA, 2018, p. 17-50.

GONÇALVES, J. S. S. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos.** No prelo, 2019.

GRANGER, S. Introdução à história da Guiana Francesa. In: CAVLAK, Iuri. Introdução à história da Guiana Francesa. **Apresentação,** 2017, p. 11-20.

\_\_\_\_\_. Intégrations régionales et diversification des flux migratoires dans les mondes caribéen et amazonien : la Guyane entre ouverture et isolement. In: COLLOMB, G.; MAM LAM FOUCK, S. **Mobilités, ethnicités, diversité culturelle : la Guyane entre Surinam et Brésil -** Eléments de compréhension de la situation guyanaise, 2016, p. 25-48.

\_\_\_\_\_. As Guianas e o Brasil da contenção à continentalização, ou perigos e vantagens de uma interface caribenha e europeia. **ACTA Geográfica,** Boa Vista, v.7, n.15, mai./ago., 2013, p. 19-38.

\_\_\_\_\_. **La Guyane et le Brésil, où la quête d'intégration continentale d'un département français d'Amérique.** 2012. 863f. Tese de doutorado (Geografia). Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine. Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, Paris, 2012.

\_\_\_\_\_. O contestado franco-brasileiro: desafios e conseqüências de um conflito esquecido entre a França e o Brasil na Amazônia. **Revista Cantareira**, Rio de Janeiro, ed. 17, jul./dez., 2012, p. 22-39.

\_\_\_\_\_. Guyane, um território europeu e caribenho no caminho da sul-americanização? **Ateliê geográfico**. Goiás, v. 2, n° 2, ago., 2008, p. 156-168.

GRENIER, G-M. **Guiana Francesa-Amapá: melhor estruturar os territórios para intensificar os intercâmbios**, 2011. Disponível em: <<https://www.cerom-outrremer.fr/guyane/publications/etudes-cerom/guyane-amapa-mieux-structurer-les-territoires-pour-intensifier-les-echanges.html>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. In: **Langages**, 21<sup>e</sup> année, n°83, 1986. Glottopolitique. p. 5-34.

HAUGEN, E. (1966). **Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian**. Cambridge: Cambridge University Press, 1966.

HALE, C. R. Neoliberal multiculturalism: The remaking of cultural rights and racial dominance in Central America. **PoLAR Political & Legal Anthropology Review**, vol. 28, n. 1, Jul. 2005, p. 10-28. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/290810339\\_Neoliberal\\_Multiculturalism\\_The\\_Remaking\\_of\\_Cultural\\_Rights\\_and\\_Racial\\_Dominance\\_in\\_Central\\_America](https://www.researchgate.net/publication/290810339_Neoliberal_Multiculturalism_The_Remaking_of_Cultural_Rights_and_Racial_Dominance_in_Central_America)>. Acesso em: 5 jan. 2020.

HIDAIR-KRIVISK, I. L'immigration étrangère en Guyane : entre stigmatisation et stratégie de récupération. **Revue Asylon(s)**, n°4, mai., 2008.

\_\_\_\_\_. Imigração brasileira na Guiana: entre elucubrações e realidade. *Antropolítica*, Revista **Contemporânea de Antropologia**, n° 24, Niterói, 127-143, 2008. Disponível em : [http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropolicas/revista\\_antropolitica\\_24.pdf#page=128](http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropolicas/revista_antropolitica_24.pdf#page=128) Acesso em: 15 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **La construction identitaire des Créoles guyanais de Cayenne. De la gestion d'un héritage pluriel à l'insertion dans un contexte multiculturel.** 2003. 668f. Tese de doutorado (Antropologia). École des Hautes Études en Sciences Sociales EHESS, Paris, 2003.

\_\_\_\_\_. **L'immigration brésilienne en Guyane : entre fantasmes et réalité,** 2003.

HYMES, D. **Foundation in sociolinguistics, an ethnographic approach.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JOVILET, M.-J. La créolisation en Guyane. In: **Cahiers d'études africaines**, vol. 37, n°148, 1997. La Caraïbe. Des îles au continent. pp. 813-837.

\_\_\_\_\_. M.-J. Approche anthropologique du multiculturalisme guyanais Marrons et Créoles dans l'Ouest. In : église I. (ed.), Migge B. (ed.), Cerquiglini B. (préf.) **Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés.** Paris : IRD, p.87-106.

\_\_\_\_\_. JOVILET, M.-J. (1987). La politique de développement en Guyane : récurrence et point de rupture. In : Geschière P. (ed.), Schlemmer Bernard (ed.). **Terrains et perspectives.** Paris : ORSTOM, 221-236. (Colloques et Séminaires). Colloque International sur l'Anthropologie face aux Transformations des Sociétés Rurales, aux Politiques et aux Idéologies du Développement, Paris (FRA), 1986/11/27-29.

LAUNEY, M. ; LESCURE, O. Les intervenants en langue maternelle (ILM) : un dispositif innovant. In : **Langues et cité - langues de Guyane**, n. 29, 2017.

LAUNEY, M. Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? In : CLAIRIS C., COSTAQUEC D. et COYOS J.-B. (dir.). **Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques.** Paris : Harmattan, 1999, p. 141-159.

LÉGLISE, I. Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions. In : **Langues et cité - langues de Guyane**, n. 29, 2017.

\_\_\_\_\_. Multilinguisme, variation, contact. **Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes**. Linguistique. Institut National des Langues et Civilisations Orientales- Inalco Paris - Langues O', 2013.

\_\_\_\_\_. Recherches guyanaises – Langues parlées en Guyane. **Repertoire linguistique**, 2013. Disponível em: <[https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle\\_Léglise/guyane/spip.php?rubrique1&lang=fr](https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle_Léglise/guyane/spip.php?rubrique1&lang=fr)>. Acesso em: 6 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française: pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière. **GLOTTOPOPOL**, n° 4, juil., 2004, p. 108-124.

LÉGLISE, I. et al. Langues de Guyane et langues parlées en Guyane. Kremnitz, Georg. Histoire sociale des langues de France. In : KREMnitz, Georg. **Histoire sociale des langues de France**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 671-682.

LÉGLISE, I ; MIGGE, B. Pratiques et représentations linguistiques en Guyane - regards croisés. Introduction. **Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés**, IRD Editions, 2007, p. 11-25.

LERCLEC, J. L'aménagement linguistique dans le monde. Guyane française - la politique linguistique, 21 avril 2017. Disponível em: <<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/guyanefr4.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

LOPES, A. P. A; MIRANDA, Y. C. C. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C. et al. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte, MG: Mosaico Produção Editorial, 2019, p. 17-40.

MAM LAM FOUCK, S.; ANAKESA, A. **Nouvelle histoire de la Guyane**. Guyane française: Matoury: Ibis Rouge Édition, 2013.

MARTINS, C. C.; SUPERTI, E.; PINTO, M. J. S. Migração e mobilidade de brasileiros através e além da fronteira Brasil - Guiana Francesa: Novas Socialidades. **Tomo**, n ° 27, 2015, p. 361-396.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil. In. MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Editora UFMG, 2011, p. 187-216.

OFFICE NATIONALE D'INFORMATION SUR LES ENSEIGNEMENTS ET LES PROFESSIONS – ONISEP. **Etudier les langues au collège** : les langues étrangères au collège. Disponível em: <<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/College/Classes-du-college/Etudier-les-langues-au-college/Les-langues-etrangeres-au-college>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Etudier les langues au Collège** : la carte des principales langues vivantes étrangères enseignées près de chez vous. Disponível em: <<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/College/Classes-du-college/Etudier-les-langues-au-college/La-carte-des-principales-langues-vivantes-etrangeres-enseignees-pres-de-chez-vous>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Cad.Est.Ling.**, Campinas, (42): 21-40, Jan./Jun., 2002.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: Princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Les vérités de la Palice**. Paris: Maspero, 1975.

PECHEUX, M.; FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. In: **Langages**, 9<sup>e</sup> année, n°37. Analyse du discours, langue et idéologies, 1975, p. 7-80.

PIANTONI, F. La question migratoire en Guyane française. In : **Hommes et migrations**. Paris : 1278, 2009, p. 198-216.

PHILONENKO, A. Langue morte et langue vivante. **Revue de métaphysique et de morale**, n° 54, 2007, p. 157-178.

POLICE, Gérard. **Éudorado**: Le discours brésilien sur la Guyane française. Guyane française: Ibis Rouge Eds, 2010.

POULY, M.P. La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIXe siècle. In: **Histoire de l'éducation**, v. 1, n° 133, 2012, p. 5-41.

PUREN, L. Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle in LÉGLISE, I.; MIGGE, B. (éds.). **Pratiques et représentations linguistiques en Guyane**. Paris: IRD Editions, 2007, p. 279-298.

\_\_\_\_\_. **L'école française face à l'enfant alloglotte**. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX e siècle à nos jours. Tese de doutorado (Didactologie des langues et des cultures). 882 f. Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, Paris, 2004.

PUREN, C. L'enseignement scolaire de langues étrangères en France au XIX siècle ou la naissance d'une discipline. **Langue française**, n°82, 1989. Vers une didactique du français ?, 1989, p. 8-19.

\_\_\_\_\_. **Histoire des methodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan-CLE international, 1988, p. 448.

RAJAGOPALAN, K. 1997. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the new/non-native Englishes. **Journal of Pragmatics** 27:225-31.

REIS, R. R. A política do Brasil para as migrações internacionais. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, jan./jun., 2011, p. 47-69.

RICENTO, T. (Ed.). Historical and theoretical perspectives in Language Policy and Planning. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ideology, politics, and language policies: Focus on English**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, p. 9-24.

ROSA, M.; OREY, D. C. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, out./dez., 2012, p. 865-879.

ROUGE, I-J. **L'enseignement des langues vivantes et l'éducation nationale**. Paris : Paris Librerie Hachette, 1895.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 3. ed. ed. atua. Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

SILVA, K.K.C. A política linguística na região fronteiriça Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições. **Trabalho em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 56, n. 2, 2017, p. 617-639.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996.

SIMONIAN, L. T. L.; FERREIRA, R. S. Trabalho e vida em terra estrangeira: o caso dos imigrantes brasileiros em terra estrangeira. **História Revista**. Goiás, v. 10, n. 2, jul./dez., 2005, p. 227-253.

SOARES, C. L., OLIVEIRA, B. S. O.; PINTO, M. J. S. Trabalhadores brasileiros na Guiana Francesa: entre a invisibilidade e o desemprego. **PRACS**. Macapá, n ° 4, dez., 2011, p. 129-142.

SPOLSKY, B. **Language policy**. New York: Cambridge University Press, 2004.



SPOLSKY, B.; SHOHAMY, E. **The languages of Israel: policy, ideology and practice**. Bristol: Multilingual Matters Ltd, 1999.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, jan.-abr. 2013, p. 51-71.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006.

TRONCY, C. Les politiques linguistiques entre cloisonnements et nouveaux épistémologiques. *Annals of the University of Bucharest / Political science series*, 2011, 13(1), 35-53. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-377342>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

TRUCHOT, C. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer. **Les Cahiers du GEPE**. Strasbourg, n. 1, 2009, p. 1-8.

VARELA, L. **La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine**. Contribution à une théorie de la politique linguistique. Tese de doutorado (Sciences du Langage) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, 1996. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)>. Acesso em: 7 jan. 2020.