

4

Globalização e Política lingüística para o ensino de línguas estrangeiras

Antes o mundo era pequeno
Porque a terra era grande
Hoje o mundo é muito grande
Do tamanho da antena parabólicamará
(Gilberto Gil, "Parabólicamará", 1992)

4.1

Introdução

A configuração política mundial em blocos regionais e a intensificação razões para que os *status* funcionais de uma língua sejam definidos, por exemplo: línguas oficiais, de trabalho, nacional. O Tratado de Roma que oficializou a criação da União Européia, por exemplo, estipulava que as seis línguas oficiais dos países membros seriam as línguas oficiais da União. Este número tem aumentado com a entrada de novos países membros o que requer a criação de novos cargos de tradutores para dar conta de todas as combinações de línguas possíveis.

Do ponto de vista lingüístico, este contexto revela ainda questões como o predomínio da língua inglesa nos organismos internacionais e nos sistemas educacionais, o papel das línguas minoritárias, bem como a importância do ensino de línguas como um propulsor da inclusão/exclusão social. A reivindicação das demais línguas neste contexto abriga-se sobre a égide do plurilingüismo como uma das maneiras de se promover não só a inserção social como também uma maneira de fazer face ao monolingüismo inglês. Ao contrário que ocorria nos séculos anteriores, o status de *língua culta* é mencionado em uma escala menor, uma vez que a função das línguas ganha importância em um contexto de interações econômicas.

No caso da formação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), as línguas espanhola e portuguesa foram estabelecidas como línguas oficiais deste bloco. Uma vez que o Mercosul prevê medidas de integração educativas, culturais e lingüísticas, dentre as quais o ensino do português e do espanhol nos países membros, medidas que de antemão já favoreceriam as regiões de fronteira com os hispanofalantes. Isto implicou em mudanças nas políticas educacionais e lingüísticas entre os países de língua espanhola que fazem fronteiras com o Brasil. Por outro lado, o ensino língua francesa nas escolas públicas da rede de ensino foi praticamente eliminado, fortalecendo mais um processo de subtração que de adição de línguas. Desse modo, a fronteira com uma região francófona (Guiana Francesa) não foi considerada no projeto Escolas Bilíngües de Fronteiras, um dos projetos desenvolvidos no âmbito do Mercosul Educacional.¹

Quanto aos resultados dessas medidas, com exceção das fronteiras, eles se mostram ainda bastante tímidos e, provavelmente, isto se deve em parte ao fato da língua portuguesa assim como a língua espanhola ocuparem um lugar de pouco prestígio, ou de pouco valor de mercado, como língua estrangeira no sistema escolar dos países da América do Sul. De qualquer modo, o ensino de espanhol na rede pública de ensino no Brasil vem sendo difundido progressivamente.

No Brasil, a globalização apresenta desafios que se concentram na área social, mais especificamente na inserção profissional dos indivíduos.

¹ Este projeto teve início em 2004 e envolveu cinco escolas brasileiras de educação básica, nos municípios de Dionísio Cerqueira (SC), Foz do Iguaçu (PR), Uruguaiana, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, e em escolas argentinas na fronteira com estas cidades. O objetivo do projeto é promover integração do Mercosul Educacional com a implementação da educação bilíngüe no ensino fundamental voltado para alunos de escolas públicas localizadas na região de fronteira do Brasil e dos países do Mercosul. Em 2006, há quatro mil alunos envolvidos no Projeto, dos quais cerca de 15% têm aulas semanais em espanhol com os professores argentinos. Entre os 230 professores de cada país das cinco escolas participantes, 21 cruzam a fronteira para trabalhar com os alunos, uma ou duas vezes na semana.

Neste contexto, estreita-se ainda mais a relação entre conhecimento de línguas e mercado de trabalho, no qual a língua constitui um bem simbólico, um traço diferenciador. Porém, se considerarmos a história do ensino bilíngüe no país, constataremos que ele não pretende integrar minorias socialmente desfavorecidas, como ocorre em países desenvolvidos (Canadá, França, Estados Unidos), e assim a globalização se traduziu por uma abertura para o ensino de línguas mas de caráter privado (no Estado do Rio de Janeiro há cerca de 680 cursos de idiomas).

O fenômeno da globalização econômica se evidenciou no Brasil no início dos anos 90. Em razão das mudanças introduzidas na política econômica brasileira, tais como a privatização de empresas estatais, a abertura do setor de petróleo e a instalação de grandes empresas estrangeiras no Brasil, proporcionaram ao país um novo tipo de fluxo migratório.

Ao contrário dos imigrantes estrangeiros que se instalaram no Brasil no final do século XIX e início do século XX, os novos grupos são formados por famílias de classe média alta, que possuem uma perspectiva pré-definida do tempo que permanecerão no país. De acordo com o Ministério do Trabalho, os americanos, os ingleses e os franceses predominam nesses novos grupos migratórios.

Em decorrência desse processo, acentuou-se o número de matrículas nas escolas bilíngües estrangeiras. Em relação às escolas francesas, além do aumento do número de alunos nos estabelecimentos de ensino já existentes, observamos o surgimento de novas escolas, sustentadas por algumas empresas para atender aos filhos de seus funcionários, por exemplo, a Escola Peugeot-Citröen, na cidade de Resende (RJ), e a Escola Renault, em Curitiba (PR).

Embora conte com um grande número de alunos estrangeiros, muitas dessas escolas, principalmente aquelas localizadas nos grandes centros, acolhem um número maior de brasileiros, em geral de classe média alta. No caso das escolas francesas, elas seguem as determinações da política lingüística daquele país, conseqüentemente todos os alunos são alfabetizados em língua francesa, a língua portuguesa é freqüentemente ensinada como segunda língua (Pereira, 2002).

4.2

Globalização

O termo globalização (ou mundialização, para a grande maioria dos francófonos) ganhou força a partir dos anos 80 em referência às aplicações financeiras e à circulação de capital em escala planetária, sendo primeiramente sinônimo de globalização econômica, de mercado mundial. O contexto histórico internacional marcava a desestruturação da União Soviética e o fim da Guerra Fria. No Brasil, delineava-se a chamada “transição democrática”. A reorganização política mundial, acelerada após o final da Guerra Fria, proporcionou o surgimento de blocos econômicos em diferentes regiões do planeta, como a União Européia, o Nafta, o Mercosul.

Esta circulação livre de capital para além de fronteiras nacionais, buscando melhores condições financeiras e maiores mercados, engendrou, posteriormente, a circulação de tecnologia e informação. O acesso à informação passou a fazer parte dos itens que classificam o nível de desenvolvimento de um país, sua base democrática.

Furtado (1998, p.33) observa como conseqüência do processo de globalização, tanto em sociedades pobres como em sociedades ricas, a exclusão social de parcelas crescentes da população. Isto decorre não

apenas em razão do progresso tecnológico, mas também pelo fato de que a globalização das atividades produtivas em escala planetária leva a uma grande concentração de renda. Furtado acrescenta que o grande desafio da globalização é de caráter social, o que demandará uma grande imaginação política para encontrar soluções, e conclui: “Equivoca-se quem imagina que já não existe lugar para a utopia”.

O fato é que com a globalização as relações sociais ficaram mais expostas, e embora a exclusão social sempre tenha sido uma constante na sociedade brasileira, sob diferentes formas, ela adquire novas dimensões. O processo de exclusão observado aqui em outras partes do mundo agora está mais visível, logo as questões de caráter étnico, de classes e segmentos sociais e das minorias até então marginalizadas ganham mais espaço e exigem visibilidade e alternativas de inserção.

A globalização põs em xeque as noções de centro-periferia, o que nos permite partilhar os questionamentos de Santos (2005, p.265): Que é ser um centro? Que fenômenos tal centro regula? Que é hoje a centralidade e que relações ela mantém com a capacidade de estabelecer normas? Estas questões podem ser evocadas no bojo das intervenções lingüísticas brasileiras, sejam as mesmas *in vivo* ou *in vitro*: muitas destas intervenções ganham legitimidade no centro, mas são geradas fora dele, por iniciativas locais. Isto exige, por outro lado, uma forte organização da periferia para que possa gerar suas demandas.

Santos situa o conceito de centro ao longo do período da história territorial do Brasil, com uma significação nova em cada período. Este autor divide esta evolução conceitual em três grandes períodos: o primeiro, que dura até a Segunda Guerra Mundial é anterior à unificação do território e do mercado; o segundo, com o Brasil unificado, tendo como fator dinâmico a indústria e como objetivo a construção nacional e, finalmente, o terceiro,

iniciado com o processo de globalização. O primeiro caracterizava-se por um poder policêntrico (Governo Geral, Vice-Reino, Império). O segundo é o embrião da área concentrada que viria a gerar, através da industrialização, as grandes metrópoles do sul e do sudeste do país. No terceiro período, o fator mais atuante já não é mais a indústria e sim a informação.

Além de gerar um novo paradigma em relação ao conceito de espaço a globalização põe em evidência, como salienta Wolton (2006, p.28), as questões de caráter cultural. Para este sociólogo, o grande efeito da globalização é o aparecimento da cultura como questão política mundial, ao lado da economia, da saúde, do meio ambiente, etc. Neste contexto, as línguas, de uma maneira geral, que são portadoras de visões de mundo e servem como instrumentos de comunicação adquirem um papel crucial.

Calvet (2002, p.135) identifica pelo menos duas conseqüências lingüísticas da globalização: (a) o fato de algumas línguas passarem a desempenhar um grande número de funções e (b) o lugar hipercêntrico ocupado pela língua inglesa. A aquisição de uma língua estrangeira não foge à configuração resultante de globalização, isso explica que haja um bilingüismo “horizontal” (aquisição de uma língua de mesmo nível de status) e um bilingüismo “vertical” (aquisição de uma língua com status superior). Mais adiante (4.6), veremos como esta configuração pode ser aplicada ao ensino de línguas no Estado do Rio de Janeiro.

Um outro fenômeno político-lingüístico ligado à globalização apontado por Calvet (2002, p.195) é a criação do que ele denomina de ‘X-fonias’, ou seja, a criação de grandes conjuntos em torno de uma língua, por exemplo: a francofonia, representada pela Organização Intergovernamental da Francofonia (OIF), a *hispanofonia* representada pela Organização de

Estados Ibero-americanos (OEI²) e a lusofonia em torno da Comunidade dos Países de língua Portuguesa (CPLP)³. A linha de ação desses conjuntos baseia-se na promoção das respectivas línguas. Coube à francofonia, baseada em sua política de diversidade face ao perigos da homogeneização lingüística decorrente da globalização, a idéia de lançar uma aliança entre estas representações constituindo, em 2001, os Três Espaços Lingüísticos. Um dos projetos desenvolvidos por esta aliança lingüística é a elaboração de um sistema de observação das práticas lingüísticas e do respeito aos regulamentos lingüísticos nas organizações internacionais .

O que nos parece realmente relevante nessa configuração entre línguas e globalização é que a linha principal de ação das políticas lingüísticas dos diferentes Estados consiste em promover sobretudo a língua do Estado e dependendo do Estado, em nome do respeito à diversidade, as línguas periféricas deste Estado. O ensino de línguas estrangeiras não ocupa o mesmo espaço na elaboração dessas políticas e o aprendizado de línguas continua fazendo parte do leque de desigualdades sociais que caracterizam o contexto da globalização econômica. Estas desigualdades, porém, têm origens que precedem o nascimento do conceito propriamente dito de

² A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) nasceu em 1949, é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contato do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Os Estados Membros de pleno direito e observadores são todos os países ibero-americanos que conformam a comunidade de nações integrada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela. Dentre os seus objetivos, destaca-se a difusão das línguas espanhola e portuguesa.

³ A CPLP foi criada em 1989, quando da realização do primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo, em São Luís do Maranhão José Sarney, do primeiro dos países de Língua Portuguesa - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe.

globalização. Saber uma ou mais línguas estrangeiras é também há muito tempo apreendido como um traço diferencial na sociedade brasileira.

4.3

Línguas e colonização: “la compañera del Império”

Práticas de intervenções político-linguísticas sempre existiram ao longo da história da humanidade, geralmente no bojo de conquistas políticas e territoriais. As campanhas coloniais faziam jus à frase de Nebrija⁴ relacionando língua e império.

O Brasil, por exemplo, mesmo antes de se constituir oficialmente como nação independente, já possuía um histórico de contato linguístico que testemunhava a importância das línguas nas questões políticas e econômicas: uma das primeiras intervenções linguísticas ocorrida no espaço que constitui hoje o Brasil data de 1555 e tratava-se de uma autorização do reino visando a utilização da língua geral na colônia para facilitar o trabalho de evangelização e de exploração econômica. No entanto, em 1821, quando da primeira Constituição do país e após uma série de medidas repressoras

⁴Elio Antonio de Nebrija (Lebrija, 1441 – Alcalá de Henares, 1522) foi um humanista, filólogo, e latinista espanhol do século XV, autor da primeira gramática espanhola (1492) e do primeiro dicionário espanhol (1495). A *Gramática de la lengua castellana* foi sua obra mais reconhecida. Nebrija foi o primeiro gramático a considerar uma língua românica (denominada “língua vulgar”) como digna de ser estudada. A novidade da gramática estava no fato de que até então não havia uma gramática em língua contemporânea. Na Idade Média, penas o latim e o grego eram dignas de constituírem objetos de estudo. Reproduzo aqui o que Orlandi (1993) chama de “discurso fundador” da língua espanhola. O surgimento da gramática espanhola de Nebrija aparece como propícia em épocas de expansão territorial em direção à América recém descoberta e de afirmação do reino de Castela como o mais poderoso naquele momento, com a expulsão dos árabes em seu último reduto na península ibérica (Granada). Não é por acaso que Nebrija dedica o prefácio de sua gramática à Rainha Isabel, apontando a necessidade de se fixar a língua como “la compañera del Imperio”.

em relação à língua geral⁵, não há sequer uma menção aos índios na carta magna.

O sistema colonial, como em toda parte, deixou seus traços na sociedade brasileira, traços que se fazem presente no acesso a um ensino de qualidade do qual faz parte o acesso ao aprendizado de línguas. O fato de deixar de “pertencer” à Coroa não fez com que os representantes do poder abrissem mão dos privilégios, uma das principais características da relação colonial. Memmi (1985, p.35) observa que estes privilégios não são apenas de natureza econômica. Em sua obra, cuja primeira edição data de 1957, Memmi estabelece na parte que ele chama de “portrait du colonisateur” três nuances de colonizador: o colonial, o colonizador e o colonialista.

O colonial é o europeu que na colônia vive sem privilégios, em condições de vida não muito distintas daquelas do colonizado. O próprio autor reconhece que este colonial não existe porque todos os europeus das colônias já seriam em princípio privilegiados, ainda que em diferentes graus.

O colonizador é aquele que rejeita, de forma quase romântica, alguns aspectos de desigualdade da colonização, mas que, contraditoriamente, continua a usufruir os privilégios do sistema; em um primeiro momento ele procura amalgamar-se ao colonizado, adotando suas causas, mas em seu íntimo o rejeita. Memmi (1985, p.46) comenta esta relação: “*Refuser la colonisation est une chose, adopter le colonisé et en faire adopter en*

5 Nos primeiros tempos da colonização portuguesa no Brasil, a língua dos índios Tupinambá (tronco Tupi) era falada sobre uma enorme extensão ao longo da costa atlântica. Já no século XVI, ela passou a ser aprendida pelos portugueses, que de início eram minoria diante da população indígena. Aos poucos, o uso dessa língua, intensificou-se e generalizou-se de tal forma que passou a ser falada por quase toda a população que integrava o sistema colonial brasileiro. A partir da segunda metade do século XVII, essa língua, já bastante modificada pelo uso corrente de índios missionados e não-índios, passou a ser conhecida pelo nome Língua Geral. Mas é preciso distinguir duas Línguas Gerais no Brasil Colônia: a paulista e a amazônica. Rodrigues, Aryon D.. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

*semblent d'autres, qui sont loin d'être liées*⁶. Neste grupo encontra-se o colonizador de esquerda cuja ineficácia política origina-se em sua condição contraditória de nem ser um colonizado, nem assumir inteiramente o papel de colonizador.

O colonialista é o colonizador que se aceita como colonizador e que tem por principal característica, segundo Memmi (p.70), a mediocridade. Além disso, ao se aceitar como colonialista, ele se aceita como usurpador e procurará legitimar sua condição através de um discurso enaltecendo e justificando seus méritos de usurpador e depreciando o colonizado, fazendo alusões em favor da metrópole com o objetivo de assinalar que ele não se identifica com a colônia. Resultam daí os demais ingredientes do colonialismo: o racismo, o paternalismo disfarçado de generosidade, o conservadorismo e as desigualdades.

A análise de Memmi nos parece pertinente para entender a constituição das relações sociais no Rio de Janeiro e seu reflexo na educação e no acesso ao ensino de línguas.

Em relação ao papel do colonizador que aqui se estabeleceu, convém lembrar, que no caso brasileiro, este papel não se estabelecia exclusivamente entre indivíduos de nacionalidades diferentes, embora os negros e índios tenham sido mais explicitamente alvo do colonialismo. O papel do colonizador se perpetuou nas instâncias do poder, nas elites; o migrante nordestino no Rio de Janeiro pode ser tão explicitamente alvo de atitudes racistas em relação ao seu sotaque como o migrante português. Por outro lado, o desejo dos nossos colonialistas nem sempre se concentrava na metrópole propriamente dita, isto é, Portugal. A atitude colonialista local caracteriza-se também pela adoção de outras metrópoles, tais como a

⁶“Rejeitar a colonização é uma coisa, adotar o colonizado e aceitá-lo como um semelhante é uma outra coisa, e as duas estão longe de se juntarem”. Tradução nossa.

França ou a Inglaterra, o que explica a preferência pelas línguas francesa e inglesa na formação de nossas elites. O colonizador brasileiro ganha vida no papel do “coronel” nordestino⁷, nos grandes latifundiários, nas elites econômicas nas grandes cidades.

O fato do Rio de Janeiro ter se tornado capital da colônia portuguesa em 1763 e sede do Vice-reino do Brasil e de posteriormente, em 1808, ter abrigado a família real que fugia das guerras napoleônicas fez com que se desenvolvesse na sociedade local os perfis do colonizador descritos por Memmi.

Do ponto de vista lingüístico, esta mudança provocou uma reaproximação das variações da língua falada na colônia e na metrópole. As duas variedades atravessavam períodos de afastamento marcados pelos contatos lingüísticos com as línguas indígenas e africanas por parte da colônia. Thomaz (2005) observa que no contato entre as duas variedades do português, ocasionado pela mudança da Corte para a colônia, o português da metrópole passou a ser considerado um modelo de elegância, de boa cultura e de correção gramatical dando início ao preconceito lingüístico (Bagno, 1999).

Convém ressaltar que, para abrigar a Corte portuguesa, a cidade passou por importantes reformas urbanas além de ter sido alvo de mudanças, tais como: a transferência de órgãos de administração pública e justiça, a criação de novas igrejas, hospitais, quartéis, a fundação do primeiro banco do país - o Banco do Brasil - e a Imprensa Régia, com a Gazeta do Rio de Janeiro. Nos anos seguintes também surgiram o Jardim Botânico, a Biblioteca Real e a Academia Real Militar. Em 1834, a cidade foi

⁷ O coronelismo foi um sistema de poder político que se manifestou na época da República Velha (1889-1930), caracterizado pelo enorme poder concentrado em mãos de um poderoso local, geralmente um grande proprietário, um dono de latifúndio, um fazendeiro ou um senhor de engenho próspero.

transformada em município neutro, permanecendo como capital do país, enquanto a capitania passou a província, com sede em Niterói. Em 1889, a cidade transformou-se em capital da República, o município neutro em distrito federal e a província em Estado. Em 1960, a cidade perde o *status* de capital da República para Brasília. Esses fatos propiciaram a instalação de uma elite econômica e intelectual na cidade.

Dentre os perfis estabelecidos por Memmi destacamos, sobretudo, na sociedade do Rio de Janeiro os perfis do colonizador e o do colonialista. O colonizador pode ser identificado, em parte, no ecletismo do pensamento político brasileiro pós-independência, como destaca Prado (2002):

..o pensamento político brasileiro foi marcado pelo eclectismo: versão francesa do liberalismo conservador inglês que se ajustava, perfeitamente, à realidade de um império que se pretendia estruturar segundo o modelo político liberal, mas que estava assente numa base social, política e econômica que não guardava vínculos com o modelo liberal. Os intelectuais preocupavam-se em apresentar projectos e propostas destinadas a possibilitar a construção de um país dotado de instituições políticas liberais. Num país cuja actividade económica estava centrada no trabalho escravo, a questão da liberdade individual (questão central no modelo anglo-saxão) não constituía tema de debate, salvo excepções.

O século XIX foi palco da querela em torno da língua brasileira. A polémica se dimensionou após uma crítica do português Pinheiro Chagas ao romance *Iracema*, de José de Alencar. O crítico português chama a atenção para as “incoreções” de linguagem de Alencar. Elia (2003, p.140) justifica tais incorreções como sendo fruto da falta de familiaridade com a gramática, resultante da desorganização do ensino após a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, em 1759. A querela se estendeu sobre as duas variedades da língua portuguesa, na qual a variedade brasileira servia de

bandeira, com seus empréstimos e diferenças sintáticas, para uma diferenciação identitária com a ex-Metrópole. Mas não se viu o mesmo empenho por parte dos intelectuais para manter a língua geral como língua nacional, ou mesmo para defender os direitos dos negros as suas línguas de origem.

4.4

Línguas e globalização: “A língua é minha Pátria, e eu não tenho Pátria, tenho mátria, e quero frátria”....⁸

Como bem observa Hugon (1999, p.10), o fato é que a circulação através dos mares deu lugar à circulação através dos ares; os movimentos de mercadorias e de capital passaram a ser acompanhados dos movimentos de informação. Este cenário evoluiu para a formação de blocos econômicos ao mesmo tempo em que a afirmação dos valores culturais locais foi acentuada, sentimento que poderia ser ilustrado pelas frases de Fernando Pessoa (a minha pátria é a língua portuguesa)⁹, ou de Camus (Ma patrie, c'est la langue française) na França. Neste contexto foram criadas organizações tais como: o Instituto Camões, a *Alliance Française*, o *British Council*, o Instituto Cervantes, o *Goethe Institut*, para servirem à divulgação da língua e da cultura dos países que representam, invertendo-se a frase de Nebrija, pois agora é a língua que arrasta consigo o Império, entendido este como um poder simbólico Bourdieu (2001). As análises de Bourdieu revelam

⁸ Canção *Língua*, de Caetano Veloso.

⁹ “Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse. Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha. (Livro do Desassossego por Bernardo Soares. Vol.I. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1982).

que a quantidade acumulada de capital, seja ele econômico, cultural ou social, é o que determina as classes sociais, e sua representação reside no espaço social. Assim, o padrão de consumo de cada indivíduo, identificado pelo *habitus*, representa a posição do indivíduo na hierarquia social.

O argumento cultural passou a ter um maior peso nas justificativas de expansão das línguas passando a dividir um espaço com o argumento econômico, mas também servindo para camuflar este argumento. Abaixo apresentamos as páginas de abertura de alguns cursos localizados no Rio de Janeiro (cursos oficiais de idiomas, associados às representações consulares):

*Como associação sem fins lucrativos, a Aliança Francesa do Rio de Janeiro tem por vocação promover a língua e a **cultura** francesa. Fundada em 1885 e com aproximadamente 5000 estudantes e membros, ela exerce o papel de centro cultural e de curso de língua francesa.(página Internet da Aliança Francesa do Rio de Janeiro).*

*Enfrentamos os desafios **político-culturais da globalização** e desenvolvemos conceitos inovadores para um mundo mais humano, graças à compreensão mútua, e no qual a variedade **cultural** é considerada um enriquecimento. O Goethe Institut do Rio de Janeiro fomenta a "colaboração cultural internacional" através de um vasto leque de eventos **culturais** e acadêmicos, que são desenvolvidos e realizados em conjunto com parceiros brasileiros. (página na Internet do Goethe Institut do Rio de Janeiro)*

*Instituto Cultural Germânico, ICG, foi fundado em 12 de fevereiro de 1995 em Icaraí, Niterói com múltiplos objetivos: não somente o de ensinar uma das línguas mais importantes tanto do ponto de vista **econômico** quanto do **cultural**, como também o de promover um intercâmbio entre o Brasil e os países de língua alemã. (página na Internet do Instituto Cultural Germânico, em Niterói (RJ)*

*O Instituto Cervantes é a instituição pública criada pela Espanha em 1991 para a promoção e ensino da língua espanhola e a difusão das **culturas** espanhola e latino-americana. Sua sede central está localizada em Alcalá de Henares, Madri, terra natal do escritor Miguel de Cervantes. Os centros do Instituto encontram-se em quatro continentes. (página na Internet do Instituto Cervantes, no Rio de Janeiro)*

O Instituto de Cultura no Brasil, órgão oficial do Estado Italiano, tem como objetivo promover e difundir a língua e a cultura italiana no Brasil. (página na Internet do Instituto Italiano de Cultura, no Rio de Janeiro).

*A Cultura Inglesa é uma instituição de ensino de inglês que atua nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal. Foi fundada em 1934 com o objetivo de se tornar um centro de integração **cultural** entre a Grã-Bretanha e o Brasil, e de oferecer serviços educacionais de alta qualidade, tanto na área pedagógica quanto cultural. Hoje é reconhecida como referência para quem se dedica ao estudo da língua inglesa. (página na Internet da Cultura Inglesa, no Rio e Janeiro).*

O único curso de idioma que não menciona na abertura de sua apresentação o argumento cultural foi o Instituto Brasil - Estados Unidos (IBEU):

O Ibeu é uma instituição com 69 anos de experiência no ensino da língua inglesa, a única do Rio de Janeiro reconhecida pela Embaixada Americana como Outstanding Brazilian - American Binational Center. (página na Internet do Instituto Brasil Estados Unidos).

Wolton (2006a, p.110) atenta para o valor das questões culturais na globalização afirmando que o fim das distâncias físicas revela a extensão

das distâncias culturais. De acordo com o autor, quando se trata de economia ou de política os homens podem até negociar, mas ao se tratar de valores culturais as negociações são menos freqüentes. Desse modo, a diversidade cultural seria a nova fronteira da globalização. As línguas fazem, portanto, parte deste novo cenário no qual o acesso à informação torna-se uma das maiores exigências no campo da cidadania. No Brasil, esta necessidade se acentua, devido aos longos períodos de elitização educacional, exclusão e desigualdade social.

Assim, se unirmos os pontos de vista de Furtado e Wolton podemos aventar a hipótese de que a inserção social não deixa de ter na educação lingüística uma forte aliada como demonstraremos neste estudo.

4.5

As escolas bilíngües no município do Rio de Janeiro

No início dos anos 90 as mudanças introduzidas na política econômica brasileira trouxeram para o Brasil um novo tipo de fluxo imigratório constituído de famílias de classe média alta, com perspectiva pré-definida do tempo que permanecerão no país, geralmente de dois a cinco anos. Este movimento imigratório é responsável pelo aumento do número de alunos nos estabelecimentos escolares bilíngües de ensino já existentes, assim como pela criação de novas escolas, sustentadas por algumas empresas para atender aos filhos de seus funcionários. Os primeiros a se beneficiarem deste novo cenário plurilíngüe são aqueles que por acordar a devida importância para uma formação em línguas optam por essas escolas para a formação dos filhos e podem pagar por esta escolha.

O apelo do mercado para justificar a educação bilíngüe pode ser exemplificado na página da Organização das Escolas Bilíngües de São Paulo, na Internet, na qual se pode ler os seguintes argumentos:

A proposta pedagógica das escolas bilíngües contempla uma maneira de educar que leva o aluno a interagir na prática com um contexto planetário, seguindo a tendência de globalização que espera da escola a formação de homens preparados para atuarem como cidadãos do mundo. [...] Não é de mais lembrar que falar outra língua deixou de ser modismo para se tornar aptidão. [...]. Os pais não necessariamente precisam falar o segundo idioma.

A escolha por uma formação plurilíngüe sempre foi uma constante nas classes mais favorecidas, mas nunca se constituiu em uma política educacional pública. Nos trabalhos de Freyre (1989, p.2004) é possível observar o lugar de destaque das línguas estrangeiras na sociedade brasileira no início da República. Este autor assinala que depois da independência, surgiram no país colégios particulares, alguns estrangeiros, para atender aos filhos de magistrados, de altos funcionários públicos, de negociantes e até de senhores de engenho. Nesta época, a língua francesa, e em menor escala a língua inglesa, concorriam com o latim como língua culta.

Freyre (1989, p.418) apresenta o irônico depoimento do Padre-Mestre Lopes Gama, em 1842, a respeito dos colégios estrangeiros: *“Qualquer francez, qualquer inglez, qualquer suisso, etc, qualquer abelha mestra desses paizes aporta a Pernambuco, e não tendo outro gênero de vida diz que vem repartir comnosco das suas luzes”*.

O fato é que a abertura política brasileira do início dos anos 80 traduziu-se muito mais rapidamente como abertura econômica; a educação, e o ensino de línguas mais precisamente, não adquirem ainda a mesma importância. Plat (2004) analisa as políticas educacionais inclusivas em

paralelo com as políticas econômicas nos anos 90. A autora faz este recorte histórico por considerar a década de 90 uma década base para o impacto do processo de reestruturação do setor produtivo. Plat considera que as políticas desse período estavam acordadas com a economia mundial (globalizada, neoliberal, conservadora), tinham um caráter muito mais assistencialista e não promoveram de fato a inclusão social.

Algumas iniciativas para promover o ensino de línguas despontaram em alguns estados neste período. Oliveira (2003) assinala que em São Paulo, nos anos 80, foram criados os Centros de Estudos de Línguas (CELS), estabelecidos pelo Decreto 27.270 de 10/08/1987. Estes centros eram unidades vinculadas administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual com a finalidade de proporcionar aos alunos da rede pública estadual uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas. No entanto, Oliveira (op cit) observa que a prioridade foi dada ao ensino do espanhol.

Ainda que a Resolução SEE n 85, de 13 de agosto de 2001, que dispunha sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros e dava providências correlatas, com fundamento na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, no Decreto n 27.270, de 10/08/87, no Decreto n 44.449, de 24/11/99, na Indicação CEE n 08, de 30/07/97, no Parecer CEEE n 67, de 18/03/98, proponha uma ação a favor da promoção do plurilinguismo, em um parágrafo único desta Resolução, no Título II - Dos Objetivos, já há uma tendência a adequar a criação dos Centros aos acordos estabelecidos quando da criação do Mercosul: "Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a oferta de espanhol".

4.6

Ensino de línguas estrangeiras e escolas bilíngües: entre o bilingüismo horizontal e o bilingüismo vertical

Nas escolas privadas bilíngües a oferta de línguas estrangeiras vai além do que estipula a LDB, e de acordo com a estabelecimento de ensino a escolarização pode ocorrer praticamente toda em língua estrangeira. Estas escolas bi/plurilíngües têm geralmente apoio institucional dos países que representam e adaptam o seu modelo de educação ao modelo brasileiro de ensino (Tabela 1). Os países que possuem uma política lingüística bem definida para a difusão da língua, a França, por exemplo, faz prevalecer tal política ao adaptar seu modelo de ensino.

Em sua análise sobre os efeitos lingüísticos da globalização, Calvet (1999) estabelece um modelo gravitacional que funciona partindo do princípio que as línguas se ligam entre si através dos bilíngües e que os sistemas de bilingüismo podem apresentados de forma gravitacional. Dessa forma, em torno de uma língua *hipercentral* gravitam dezenas de línguas *supercentrais*, em torno destas gravitam centenas de línguas *centrais*, que por sua vez são o centro de milhares de línguas *periféricas*. Através deste modelo se organizariam as cerca de 6.700 línguas existentes no mundo. Em cada um dos níveis de atração deste sistema, manifestam-se duas tendências que testemunham a relação de forças e dos efeitos da história sobre as situações lingüísticas: a tendência para um *bilingüismo horizontal* (aquisição de uma língua de mesmo status que a sua primeira língua) e a tendência para um *bilingüismo vertical* (aquisição de uma língua de status superior).

Se transpusermos este modelo para as línguas estrangeiras ensinadas no sistema educacional do Estado do Rio, poderemos observar que tanto no sistema público como privado o inglês desempenha o papel de

língua hipercentral. Com a lei que determina o ensino do espanhol, esta língua pode dividir com o espanhol o status de língua hipercentral. A diferença é que o público das escolas privadas tem acesso a uma oferta maior de línguas supercentrais (acesso favorecido também pela localização dos cursos de idiomas). A grande maioria das escolas públicas (com exceção das escolas consideradas modelos) limita a oferta à línguas inglesa e espanhola.

A LDB, como vimos anteriormente, prevê nas escolas a inclusão de uma língua estrangeira, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e de outra, em caráter optativo, dependendo das condições da instituição. A língua estrangeira escolhida pela escola como disciplina obrigatória exige a presença do aluno nas aulas. No caso da optativa, fica a critério do aluno cursar a disciplina ou não. Em teoria, a língua obrigatória nas escolas que o aluno terá que cursar é a língua da escolha da comunidade escolar. Se essa escolha for uma língua diferente do espanhol, no caso do inglês ou do francês, por exemplo, a segunda língua a ser oferecida tem de ser, obrigatoriamente, o espanhol, mas, neste caso, cabe ao aluno optar se deseja cursá-lo, ou não.

Segundo a lei sancionada hoje, os colégios públicos deverão oferecer a língua espanhola em centros de ensino de língua estrangeira no horário normal dos alunos. Já a rede privada poderá ofertar a disciplina de duas formas: nas salas de aula, em horário normal, ou em centros de estudos de língua moderna, por meio de convênio. Neste ponto, esbarramos com um problema no Estado do Rio de Janeiro: ao contrário de São Paulo e do Paraná, não há centros de línguas no estado. Portanto, para a rede pública, a tendência é manter o inglês como hipercentral e o espanhol como única língua supercentral

Escolas/ Características	<i>Our Lady of Mercy (OLM)</i>	<i>Escola Britânica</i>	<i>Escola Americana</i>	<i>Lycée Molière</i>	<i>Escola Corcovado (Alemã)</i>
Modelo de ensino adotado pela escola	Modelo americano adaptado ao brasileiro	Modelo britânico com contribuições da cultura brasileira	Americano adaptado ao brasileiro	Francês adaptado ao brasileiro	Modelo brasileiro e alemão
Origem dos alunos	Cerca de 90% de brasileiros	85% brasileiros ; 10% ingleses; 5% outros	Cerca de 90% de brasileiros.	23,5% franceses 41,5% franco-brasileiros, 31,5 brasileiros 2% outras nacionalidades	90% de brasileiros
Linguas de alfabetização	Inglês e português (bilíngüe)	Inglês e português (bilíngüe)	Inglês e português (bilíngüe)	francês	Alemão e português (bilíngüe)

Tabela 1: Perfil das escolas bilíngües no município do Rio de Janeiro

O aprendizado de línguas estrangeiras no sistema educacional público no estado do Rio de Janeiro segue primeiramente as determinações previstas pela LDB, o que não chega a garantir um domínio satisfatório nas línguas ensinadas em razão de uma combinação de fatores, dentre os quais destacam-se também fatores sociais: reduzida carga horária, pouca exposição à língua ensinada, ausência de infraestrutura para o ensino das línguas, entre outros.

Se considerarmos as justificativas para as intervenções lingüísticas no Brasil, podemos observar que a **promoção do espanhol** enquadra-se na configuração política e lingüística: tentativa de mudar, no âmbito do Mercosul, o *status* das línguas portuguesa e espanhola (supercentrais) para hipercentrais (lugar ocupado pela língua inglesa). Em relação às medidas para a promoção da língua portuguesa, esta faz parte de uma configuração política: proposta de solidariedade entre os países envolvidos. No caldo ideológico dessas intervenções observamos a tentativa de ser criar uma identidade sul-americana a partir das duas línguas.

4.7

A escola bilíngüe francesa (Lycée Molière): um exemplo do modelo de bilingüismo vertical

No Rio de Janeiro, o bilingüismo vertical é observado nos cursos e escolas privadas, onde são oferecidas línguas com status de línguas hiper e supercentrais. Se considerarmos o ensino de línguas no Lycée Molière¹⁰ no Rio, veremos como se organiza a oferta plurilíngüe em uma escola bilíngüe, não diferindo muito das demais escolas estrangeiras da cidade. Esta escola faz parte da AEFÉ (*Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger*), instituição criada pelo governo francês para atender, a princípio, os

¹⁰ O Lycée Molière iniciou suas atividades em 1982. Seu primeiro contingente foi constituído pela parte francesa do Liceu franco-brasileiro, que funcionava desde 1915, na rua das Laranjeiras. Essa iniciativa nasceu em 1972, data da constituição da SFBE (Sociedade Francesa e Brasileira de Ensino, suporte jurídico e financeiro do Lycée), que, graças a doações de empresas, a uma subvenção do governo francês e a um empréstimo junto à ANEFÉ (Associação Nacional das Escolas Francesas) pôde comprar o terreno da rua Pereira da Silva 728. O Lycée foi posteriormente ampliado com bibliotecas e salas de informática. Em 1993, graças a uma subvenção do governo francês e a doações de empresas, a escola foi ampliada. Quanto ao alunado do Lycée, cerca de 23,5 % são franceses, 41,5 % franco-brasileiros, 31,5 % brasileiros e 3% são de outras nacionalidades.

estudantes franceses no exterior, mas que recebe também estudantes dos países nos quais os estabelecimentos estão localizados (há cerca de 400 estabelecimentos vinculados à AEFE no mundo). No caso do Brasil, o número de estudantes brasileiros é sempre maior que aquele de francófonos.

A língua francesa é a língua de base de todo o ensino nesta escola; a partir do maternal, o francês é a língua utilizada na maior parte das atividades pedagógicas. O ensino do português inclui o estudo da literatura lusófona: o nível adquirido é avaliado através de provas discursivas em língua portuguesa. Os alunos também aprendem inglês desde o ensino fundamental e, mais tarde, eles podem escolher aprender tanto espanhol quanto alemão.

No Ensino Fundamental (EF), as disciplinas literatura e língua francesas, história e geografia, matemática, ciências, física e química, informática e artes plásticas são ministradas em francês; em português: são ministradas as disciplinas de literatura e língua portuguesas, história e geografia do Brasil, educação física. Em relação às línguas estrangeiras são oferecidas as seguintes línguas: Na 5ª e 6ª séries: português e inglês. Na 7ª e 8ª séries: português e inglês, além da escolha entre o alemão e o espanhol.

A língua inglesa tem lugar de destaque no ensino de línguas no Lycée Molière, sendo obrigatória desde a 2ª série do ensino fundamental até o fim do ensino médio. Nas primeiras séries, o primeiro contato com a língua é feito através de atividades lúdicas, com uma carga horária de três horas semanais. No ensino médio, a gramática, a expressão oral/escrita e as leituras são aprofundadas, tendo como base o estudo de obras integrais. De acordo com informações oferecidas pela escola, os alunos atingem um nível que lhes permite prestar a prova de Vestibular e acompanhar facilmente os cursos universitários de línguas. Eles obtêm êxito nos exames da Universidade de Cambridge.

O espanhol é oferecido por esta escola durante cinco anos como ensino opcional, tendo por objetivo preparar o aluno para o exame do “baccalauréat” (exame que permite o acesso à universidade na França). O alemão aparece como opção de segunda língua estrangeira a partir da 7ª série até o « baccalauréat ». O estudo deste idioma é realizado em cinco anos, com três aulas semanais.

No Ensino Médio (EM), as disciplinas literatura e língua francesa (1º e 2º ano do ensino médio), literatura, filosofia (3º ano do ensino médio), história e geografia, ciências econômicas e sociais, matemática, física, química, ciências, e informática são ministradas em francês; em português, são ministradas as aulas de língua e literatura portuguesas, história e geografia do Brasil (HGB), educação física. Quanto às línguas estrangeiras, os alunos têm como 1ª opção de português ou inglês e 2ª ou 3ª línguas: português, ou inglês, ou alemão, ou espanhol.

O modelo de ensino de línguas nesta escola francesa ilustra bem a relação entre as línguas proposta no modelo gravitacional. Neste ambiente escolar bilíngüe, a língua hipercentral de ensino é o francês, as demais línguas, inclusive o inglês, despontam como línguas supercentrais. O português, como ensino formal na escola, e de acordo com as disciplinas que lhe são reservadas, também tem um status de língua supercentral, mas divide com o francês nas interações entre os alunos (interações mais informais) o papel de hipercentral (Pereira, 2002).

Na grande maioria das escolas públicas do Estado do Rio, que se limitam a seguir o que determina a LDB, predomina o bilingüismo horizontal, embora a língua inglesa predomine como primeira opção de língua estrangeira. Mesmo nestes casos, as dificuldades de infraestrutura para o ensino da língua são um obstáculo a um ensino de qualidade.

Por exemplo, pode-se desejar aprender o francês no Brasil muito mais em razão de ser considerada ainda uma língua de prestígio (sobretudo intelectual) que pelo fato de ser de uma língua latina como o português. Paradoxalmente, ela já ocupou o lugar de língua hipercentral como língua estrangeira no sistema público de ensino no Rio de Janeiro, mas este lugar foi diminuindo à medida que a qualidade do ensino público declinava e que o inglês se popularizava. Já a recente escolha do espanhol como opção de língua estrangeira no sistema educacional está de fato relacionada a uma configuração política, no contexto do Mercosul.

No entanto, é curioso observar que nas escolas bilíngües francesas localizadas nos demais países membros do Mercosul, vinculadas direta ou indiretamente à AEFE, a configuração lingüística expressa na oferta de línguas estrangeiras, denominadas como *línguas vivas* (LV= *langues vivantes*), posiciona o inglês e o espanhol como hipercentrais, às vezes também como supercentrais, e o português aparece geralmente como uma terceira opção, ao lado do latim e do italiano . Os dados abaixo (Tabela 2) foram extraídos da página da AEFE, na internet, e podemos observar que o português não aparece como opção de língua estrangeira em todos os estabelecimentos :

<i>País/n^o</i> <i>estabelecimentos</i>	<i>LV1</i>	<i>LV2</i>	<i>LV3</i>	<i>Outras</i>
Argentina (2)	espanhol; inglês	espanhol; inglês		latim; italiano
Bolívia (1)	espanhol	inglês		português
Chile (5)	espanhol	inglês		
Paraguai (1)	inglês	Espanhol, português		
Uruguai (1)	espanhol	inglês	Português; italiano	
Venezuela (1)	inglês; espanhol	inglês; espanhol		alemão; italiano; latim

Tabela 2: Línguas estrangeiras nas escolas vinculadas à AEFÉ localizadas nos países membros do Mercosul.