

8

Considerações Finais

Iniciamos este trabalho evocando a relação entre o aprendizado de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, em particular no Estado do Rio de Janeiro, e a inclusão social. Este tipo de inclusão adquire uma abrangência ainda maior se considerarmos a complexidade do atual cenário mundial, resumido no termo globalização. Neste cenário, no Brasil, mesmo o sintagma *inclusão social* já se desdobrou em *inclusão digital* como política pública para promover o desenvolvimento social auto-sustentável e a promoção de cidadania. O mesmo ainda na foi observado em relação ao ensino de LEs, de tal forma que um programa *LEs zero ou Inclusão lingüística* ainda não consta nas plataformas de governo.

Ora, Bagno (2002) nos lembra que mesmo na sociedade greco-romana antiga, o título de cidadão que permitia exercer o poder político só era atribuído ao indivíduo que preenchesse certos requisitos, entre eles ser do sexo masculino e não ser escravo; o domínio da língua de prestígio também era privilégio de poucos. Os tempos mudaram, e entre os séculos XIX e XX o Brasil eliminou os dois primeiros critérios de classificação de cidadão. Quanto ao critério língua, diríamos que em certos domínios ele foi multiplicado, seja em relação ao uso da língua-padrão, seja em relação ao domínio de línguas estrangeiras. E os quesitos de definição de cidadão ficam ainda mais complexos com a elaboração do conceito cidadão do mundo.

Bortoni-Ricardo (1984, p.87) também ressalta a relação entre língua e classe social:

Em sociedades mais democráticas, como a dos países escandinavos, a língua-padrão está associada ao contexto de uso. Qualquer cidadão apresentando-se-lhes o contexto adequado ao

emprego da variedade supra-regional, faz uso dela, pois dispõe aos recursos lingüísticos necessários para implementá-la. No Brasil, a língua padrão é determinada, só secundariamente pelo contexto. Sua distribuição é em princípio, associada à classe social. As classes que têm acesso à cultura de letramento, por meio de uma escolarização eficiente, têm o apanágio das formas prestigiosas de falar. À grande massa de dos brasileiros é sonogada uma boa escolarização e, conseqüentemente, o acesso aos recursos lingüísticos que permitem ao falante transitar, com segurança, de um estilo menos monitorado ao mais monitorado, de acordo com as exigências da situação social. Nessas circunstâncias muitos brasileiros são silenciados porque se sentem no uso da sua própria língua materna.

A realidade evocada por Bagno e Bortoni-Ricardo para a língua materna também se aplica às línguas estrangeiras no Estado do Rio de Janeiro. A formação dos municípios brasileiros é a expressão da organização da sociedade em torno de um centro de poder. Esta organização centralizada permanece praticamente intacta até os dias de hoje, a mudança desta tendência tem se anunciado com o desenvolvimento econômico (não correspondendo necessariamente a um imediato desenvolvimento social) de outras regiões em função da globalização. Observamos que esta centralização evidencia-se também na localização dos principais cursos de línguas estrangeiras no Estado do Rio que não “ousaram” investir em regiões mais periféricas. Romper com esta centralização que não favoreceu a promoção do plurilingüismo no meio educacional é a situação inicial a ser transformada através de uma política lingüística para o ensino de línguas.

Ressaltamos mais uma vez que o Brasil é um país multilingüe (mas não na totalidade de seus 8.511.965. Km²) e pluricultural, mas com uma pluralidade distinta de acordo com a região ocupada por seus 186.848.202 habitantes. Estamos nos referindo exclusivamente ao multilingüismo baseado na diversidade das línguas faladas no Brasil; se considerarmos a

língua portuguesa, esta nos caracteriza indubitavelmente, por sua diversidade interna, como um país multilíngüe e pluricultural. Estas características *per si* constituem razões para políticas lingüísticas diferenciadas, ainda que não tenham um interesse geopolítico imediato.

No contexto focalizado neste estudo, o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras não é evidentemente uma panacéia para todos os problemas relacionados à inclusão social, pois perduram ainda problemas mais graves no âmbito educacional. Porém, o domínio de uma língua estrangeira permite que o indivíduo elimine um dos parâmetros de diferenciadores sociais e, portanto, que esteja mais apto a participar de um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Além disso, o não-conhecimento de uma língua estrangeira, em determinados contextos, tem o mesmo efeito excludente que o analfabetismo.

A idéia de *partage* e solidariedade tem sido o carro-chefe do discurso da francofonia, Deniau (2001, p.100) reitera: “*la francophonie a pour vocation d’être une solidarité vécue entre les peuples parlant ou utilisant le français*”. Propomos aqui que este discurso se estenda, na prática, ao domínio do ensino do francês como língua estrangeira. Em tempos em que nas referências das relações lingüísticas afloram um campo semântico bastante bélico (*invasão, domínio, ditadura, perigo, morte, etc*), a política lingüística pleiteada pela francofonia apela, ao menos, para termos mais humanistas que se aproxima da idéia defendida neste trabalho de uma política lingüística de ensino de LE como um elemento de inclusão social.

As razões para que se estabeleça uma política lingüística de LE compartilhada com a francofonia vão desde a representação favorável que esta língua encontra na sociedade fluminense até as razões econômicas advindas da mundialização econômica (por exemplo a instalação de empresas francesas no estado). Este ponto de vista é defendido por Wolton

(2006, p.11): “*Quant aux entreprises classiques (Air France, Renault, Total...), elles doivent prendre conscience qu’elles sont porteuses d’une identité culturelle et la mettre plus souvent en avant qu’elles ne le font actuellement*”. A contrapartida para a francofonia seria a promoção do francês e a conseqüente expansão desta língua com o aumento no número de falantes.

É fato que uma política lingüística para ser posta em prática, demanda um poder político. Assim, quanto à participação do poder público, ela também demanda parcerias para a implementação de políticas de ensino de LE. Estas parcerias podem se dar tanto com as instâncias privadas (e neste ponto é preciso reverter o declínio da ação social das empresas brasileiras) seguindo o modelo já adotado de isenção/redução de impostos em relação às empresas, como através da parceria com outros municípios. Neste ponto, é preciso arriscar abrir mão de preconceitos de ordem ideológica que em nada contribuem para o desenvolvimento justo da sociedade.

Vimos que a divisão do estado em regiões de governo permite que tenhamos uma visão menos centralizada da ação política nessas regiões, ou seja, que as decisões tomadas para o município de Resende, por exemplo, dizem respeito também diretamente aos municípios vizinhos, como Porto Real e Barra Mansa.

Segundo Calvet (1999), não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens. Criar condições para que isso ocorra sobre bases igualitárias é, na nossa percepção, uma das razões para a elaboração de políticas lingüísticas para o ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, é justificável que em determinadas áreas do Rio Grande do Sul, por exemplo, seja muito mais significativo o ensino do italiano, em função das colônias italianas presentes no local, do que oferecer cursos de francês; em regiões onde a presença

alemã é mais marcante, provavelmente o ensino dessa língua tenha mais relevância do que o ensino de uma outra língua.

A elaboração de uma política lingüística deve, evidentemente, atentar para a realidade, em geral para mudar esta realidade. O contexto mais eficaz para sua aplicação é o contexto educacional. No Brasil, a lei educacional prevê a possibilidade da inclusão de uma segunda língua estrangeira em caráter optativo, parece conveniente vincular tal oferta também aos interesses da comunidade. Esses interesses podem ser mapeados através da pesquisa sociolingüística.

Em outras regiões do Brasil, experiência importante na linha de concepção da oferta de línguas estrangeiras e dos objetivos de sua aprendizagem é aquela dos Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras, como os existentes nos Estados de São Paulo e Paraná. Nesses centros, os alunos têm a oportunidade de aprender outra(s) língua(s) estrangeira(s), à sua livre escolha entre as opções que os centros oferecem. Tais centros, criados ao final da década de 80, em muitas ocasiões têm apresentado resultados altamente satisfatórios.

A língua francesa se propõe, segundo as instituições ligadas à francofonia, a agir contra o monolingüismo internacional em língua inglesa, tendo por principio a solidariedade e o respeito à diversidade. Passar do discurso à prática, através de ações policêntricas, é a proposta que registramos neste estudo como uma forma de contribuir para uma formação lingüística mais democrática no Estado do Rio de Janeiro. E a eficácia desta ação que favorece a difusão da língua francesa como língua internacional deve considerar a população de estudantes nas escolas públicas¹.

¹ Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), há no Brasil 56,5 milhões de matrículas em 2005, considerando-se todas as etapas e modalidades da educação básica.

Convém ressaltar que esta língua já faz parte da história da formação lingüística brasileira desde o final do século XVIII, com o início da escolarização pública brasileira. Nesta época, o francês, nos lembra Razzini (2000), concorria com o latim como língua culta, sendo seguida de longe pelo inglês. Mesmo depois do decreto do Marques de Pombal proibindo o uso de outras línguas que não o português, o francês continuou sendo difundido guardando seu status de língua estrangeira. Esta relação com a língua francesa continuou nos séculos seguintes favorecida pela política econômica entre os dois países. A influência cultural se fez presente desde o financiamento da Missão Artística Francesa por D.João VI, no início do século XIX, passando pela fundação de instituições como o Colégio Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e a Academia Brasileira de Letras (1897), até as influências político-culturais em meados do século XX na sociedade carioca.

Assim, como francófila assumida, considero relevante lembrar que o se o contexto no qual a idéia de francofonia apareceu foi o contexto pós-colonial, seus mentores intelectuais eram todos francófanos estrangeiros: o senegalês Léopold Senghor, o tunisiano Habib Bourguiba, entre outros. Desse modo, na perspectiva de uma francófila de um país periférico, para que a prática da difusão da língua francesa no Brasil corresponda exatamente à idéia que se pode ter de partilha e solidariedade, ela deve se desvincular de sua origem, que foi estabelecida no seio de uma elite econômica e intelectual, e se aproximar das classes menos favorecidas.