

**Línguas Estrangeiras na Contracorrente da Política
Linguística Educativa Nacional: O Ensino do Francês no
Amapá**

**The foreign languages in countercurrent of national educational
language policy: the French teaching in Amapá**

Kelly Cristina Nascimento Day*

*Universidade do Estado do Amapá, UEAP, Macapá - AP, 68900-070,
e-mail: kellyday@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho discute os efeitos dos novos direcionamentos da Política Linguística Educativa no Brasil, especialmente sobre o ensino de línguas estrangeiras no estado do Amapá, fronteira com a Guiana Francesa. Nesse artigo se discute uma avaliação da política linguística brasileira para o ensino de línguas estrangeiras (LE) a partir das leis que constituem e/ou constituíram o ordenamento jurídico para o ensino de LE nas últimas três décadas, a saber, a LDB 9394/96, a Lei nº 11.161/2005 e a Lei nº 13415/2017. Fundamentado em pesquisas de campo, de natureza qualitativa e descritiva (DAY, 2005, 2013 e 2016), o artigo inscreve sua discussão no campo das Políticas Linguísticas (GRIN, 2005; CALVET, 1996; BEACCO, 2004) e aponta os impactos das mudanças promovidas no ensino de LE no Brasil sobre a região fronteira e o surgimento de um movimento de resistência promovido pela sociedade civil favorável à manutenção do ensino da língua francesa na região da fronteira franco-brasileira.

PALAVRAS-CHAVES:Ensino de línguas, francês, Política Linguística.

ABSTRACT: This paper discusses the effects of the new directions of the Educational Linguistic Policy in Brazil on the teaching of foreign languages in the state of Amapá, bordering French Guiana. This article proposes an evaluation of the Brazilian language policy in foreign language teaching through the laws that constitute and / or constituted the legal framework for teaching foreign languages in the last three decades, namely LDB 9394 / 96, Law 11,161 / 2005 and Law 13415/2017). Based on two qualitative and descriptive field research (DAY, 2005, 2013 and 2016), the article places its discussion in the field of Linguistic Policies (GRIN, 2005; CALVET, 1996; BEACCO, 2004) and points out the impacts of the changes promoted in the teaching of foreign languages in Brazil on the frontier region. It also highlights the emergence of a resistance movement promoted by civil society in favor of maintaining the teaching of the French language in the region of the Franco-Brazilian border.

KEYWORDS: Language teaching, French, Language policy.



Toda Política Linguística Educativa, posto que trata do ensino/aprendizagem formal de uma ou mais línguas, maternas, segundas ou adicionais/estrangeiras, é, em si mesma, uma política pública sujeita aos meandros, direcionamentos e posicionamentos políticos e ideológicos dos governos. A inserção do ensino de línguas outras, que não a(s) língua(s) oficial(is) de um estado-nação, em um sistema de ensino é um ato político pontuador da visão que se tem, em determinado momento das línguas em uma sociedade, seus papéis sociais e mesmo de suas funções políticas.

Fortemente atreladas ao contexto geopolítico, econômico e social de uma sociedade, as políticas linguísticas delineiam o ponto de vista de uma época através dos atos, mecanismos e instrumentos utilizados para, implícita ou explicitamente, expressar e fazer valer a vontade do Estado e, em alguns casos, da maioria ou minoria linguística dominante.

Historicamente, assim têm sido implantadas as políticas de ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, a despeito da dimensão territorial do país, das culturas linguísticas regionais e locais e mesmo dos interesses pessoais. As mudanças promovidas ao longo das três últimas décadas, a saber, pela LDB 9394/96, pelas Leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017, atestam a tradição homogeneizadora nas políticas educacionais, especialmente nas políticas linguísticas educativas.

Nesse cenário de políticas generalizantes e centralizadoras, as zonas fronteiriças, constituídas que são pelas relações de proximidade e identidade com o outro, guardam suas singularidades linguísticas e socioculturais e, por conseguinte, sofrem os impactos de diretrizes político-linguísticas muitas vezes adversas às suas realidades.

No composto multicultural e multilíngue que constitui a faixa de fronteira brasileira – 10 países, 11 estados, 588 municípios, 33 cidades gêmeas, 9 tríplexes fronteiras, e, aproximadamente, 10 milhões de habitantes (BRASIL, 2009) –, o estado do Amapá guarda uma singularidade linguística no fato de ser a única fronteira brasileira confluyente com um território francófono e não hispano falante, aspecto que comumente é ignorado pelas políticas linguísticas generalistas adotadas pelo Estado brasileiro.

Este estudo, oriundo – de duas pesquisas quali-quantitativas, cujos dados têm origem em questionários, entrevistas e análise documental, coloca em foco os impactos positivos e negativos das políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras na fronteira franco-brasileira no decurso das três últimas décadas e situa as políticas

linguísticas de ensino de língua, nessa fronteira, na contracorrente da política nacional a partir das iniciativas oficiais e movimentos gerados por setores da sociedade civil no estado do Amapá¹.

1 ESCOLHAS POLÍTICAS E USOS SOCIAIS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O ensino de línguas estrangeiras se insere no quadro geral do binômio Política e Planificação Linguística, neste trabalho compreendidas, respectivamente, como idealização ou projeção de situações linguísticas em contextos diversos e a implementação prática da situação idealizada (CALVET, 1996), fato que resulta na união de ideologias linguísticas e intervenções práticas no dia a dia dos grupos sociais.

De modo particular, o ensino de LE compõe o campo das Políticas Linguísticas Educativas (PETITJEAN, 2006) que tratam especialmente do ensino/aprendizagem de línguas, em suas configurações conceituais enquanto línguas maternas, segundas ou estrangeiras.

Dadas as funções sociais que exercem as línguas nas sociedades, a introdução de umou outra língua estrangeira no sistema educativo de um estado-nação deveria estar diretamente relacionado com as condições e necessidades de uso. Para isso, nenhum plano de formação em língua estrangeira poderia abster-se de considerar os usos sociais de uma língua em sua comunidade de origem, tampouco ignorar os usos linguísticos em vigor na comunidade em que é introduzida.

Na literatura, os usos sociais de uma língua, em geral, são considerados sob três ângulos: (1) Do *status* formal e informal – relacionados respectivamente aos papéis prestigiosos atribuídos às línguas na sociedade, que, em geral, levam à inserção destas no sistema educativo, e ao conjunto de representações que uma coletividade atribui a uma língua; (2) Das situações de emprego – estritamente relacionadas aos modos de aquisição; e (3) das funções assumidas por estas línguas no interior de uma sociedade.

Segundo Dabène (1994), toda sociedade situa, intuitivamente, cada uma das línguas por ela categorizadas como línguas estrangeiras, a partir de uma escala de medidas que se baseia em concepções relativas à utilidade da língua, facilidade de aprendizagem, prestígio e mesmo simpatia e antipatia. Essa escala remete ao que

¹ Este artigo reúne dados de pesquisas realizadas no interstício de 2003 a 2016 pela pesquisadora durante as etapas das pós-graduações *lato* e *stricto sensu*, relativas à situação da fronteira Amapá-Guiana Francesa no contexto da política linguística brasileira.

Mackey (1976), identifica como as distâncias que determinam a força de atração entre povos de línguas diferentes: a distância de poder, a geográfica e a interlinguística. Na escolha de uma língua estrangeira, é importante não perder de vista estes aspectos, pois o sucesso e a aceitação da língua selecionada pelos agentes planejadores dependem, justamente, das distâncias e das condições acima mencionadas.

Em uma perspectiva econômica de ensino de línguas e de avaliação das políticas linguísticas na Europa, Grin (2005) faz uma análise dos investimentos nessa área de ensino a partir das políticas adotadas, centrando-se em aspectos, como: Que línguas estrangeiras ensinar, por quais razões e em quais contextos?

Grin (2005) argumenta que, mesmo que certos números forneçam contribuições úteis sobre o uso ou a valorização das competências linguísticas em empresas, por exemplo, apenas isso não basta para definir os objetivos e as prioridades de uma política de ensino de línguas estrangeiras, posto que a análise não pode limitar-se a determinar tais objetivos e prioridades a partir de uma situação dada, uma vez que as orientações da política educativa contribuem também para alterar o quadro no qual as diferentes línguas estrangeiras se revelam mais ou menos úteis em uma sociedade.

Na maior parte dos debates políticos sobre o ensino de línguas, coloca-se, em um momento ou outro, a questão do valor da nova língua para os estudantes e para a economia do país. Por conseguinte, a relação com o ensino de línguas se faz imediata: quanto mais uma língua é prestigiada fora do seu berço, mais razão há para inscrevê-la nos programas de ensino. É nessa lógica que se inscrevem as recentes recomendações sobre o caráter obrigatório de que se reveste o ensino do inglês nos dias atuais.

Grin (2005) acredita que, além dos proveitos salariais, comumente evocados quando se abordam os benefícios que advêm das competências comunicativas em LE, é preciso colocar em destaque os de cunho cultural e sociológico, aqueles que o autor nomeia de valores não comerciais e que deveriam estar à frente de qualquer decisão de política pública.

O autor pondera que o conceito de valor, aplicado às línguas, deve ser tomado com prudência, porquanto pode mascarar, conscientemente ou não, certa superficialidade e ser utilizado para defender recomendações diametralmente opostas.

Outro fator relevante, segundo Grin (2005), está na importância que deve ser acordada ao agregamento de dados que passam em silêncio, como o pertencimento a uma rede, aquela que constitui qualquer comunidade de língua (materna, segunda ou estrangeira) estabelecendo relações complexas internas e externas ao indivíduo.

Desse efeito de rede decorrem interrogações sobre quais línguas ensinar, bem como um conjunto de considerações vinculadas a aspectos sociais, culturais e geopolíticos. A relevância dessa questão está situada, sobretudo, em função das inúmeras ocorrências em que decisões importantes são tomadas sem que se faça referência às opções em presença (KAPLAN; BALDAUF, 1997; PHILLIPSON, 2003), como foi o caso da adoção do espanhol e suas repercussões na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, conforme veremos adiante.

No campo da educação e das línguas estrangeiras, isso implica que qualquer política deve considerar, cada vez mais, as motivações individuais e aceitar certas exigências, principalmente ao reconhecer a autonomia dos cidadãos em suas escolhas, quando se trata da aquisição de línguas estrangeiras como elemento de manifestação da sua individualidade e coletividade.

Sabidamente, as necessidades linguísticas dos indivíduos e dos grupos sociais variam de acordo com as situações de uso de uma língua. Para Calvet (1996), essa variação de necessidades, aliada às funções linguísticas, é o fator que inviabiliza a aplicação de leis gerais que desconsideram as peculiaridades locais e regionais, como tem regularmente acontecido no Brasil.

Assumir uma educação para o plurilinguismo, conforme indica a LDB 9394/96, está no âmbito de uma formação pluricultural. O desenvolvimento de repertórios plurilíngues deveria vir acompanhado de uma tomada de consciência capaz de conduzir ao respeito à língua do outro e à valorização, ainda que parcial, das demais línguas que constituem o cenário linguístico brasileiro e seu entorno.

2 ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCATIVAS

Para Rousseau (2005), há dois eixos principais que deveriam constituir qualquer plano de intervenção do Estado na elaboração e implementação de políticas públicas e, particularmente, das linguísticas: a análise da situação inicial e a determinação das necessidades, balizas que se desdobram em diversos elementos de análise e deveriam constar de qualquer plano de planificação linguística.

Em linhas gerais, a análise da situação envolve o conhecimento detalhado: das línguas em presença, do estado de descrição dessas línguas e da situação demolinguística, sendo esta última um dos principais elementos que permitem

“compreender as tendências e os conflitos linguísticos, antecipar as resistências às mudanças que se propõe introduzir, assim como dar pistas de solução para a planificação linguística” (ROUSSEAU, 2005, p. 64).

Além disso, Rousseau (2005) argumenta que é preciso identificar o *status* real das línguas, além do *status* jurídico apontado nos textos oficiais, sendo necessário observar as relações entre as línguas (dominantes, dominadas, de prestígio, veiculares, etc.) nas diferentes esferas de atividade, além de atentar-se para as percepções e representações dos agentes sociais.

Quanto à determinação das necessidades, trata-se da descrição tanto das necessidades manifestadas pelos grupos sociais, decorrentes de políticas de desenvolvimento sustentável em um dado contexto social, econômico e mesmo geopolítico, quanto daquelas que se originam na dinâmica dos intercâmbios comerciais e tecnológicos que demandam, por exemplo, intervenções que favoreçam a transferência de tecnologia e conhecimento.

Em outras palavras, todo projeto de planificação linguística deve estar fundamentado na visão que se tem da situação linguística desejada, ou seja, de qual deve ser o futuro linguístico da sociedade ou da comunidade; de quais relações deseja-se estabelecer entre as comunidades linguísticas em presença; de quais usos da língua se pretende implantar ou reforçar e quais as mudanças que se pretende estabelecer; de quanto tempo durará a implantação da nova situação, etc.; São as respostas a essas questões que permitem definir qualitativamente os objetivos de uma planificação linguística.

Como em toda ação planejada, os objetivos também precisam apresentar indicadores balizados pela situação original de modo que seja possível avaliar a evolução da planificação.

Robillard (1989) evoca o estudo das políticas linguísticas pelo viés da avaliação. Em sua compreensão, avaliar políticas linguísticas se revela particularmente difícil. Por um lado, em virtude da diversidade de análises ou de interpretações possíveis de uma mesma situação, incluindo nesse âmbito a identificação das unidades sociolinguísticas em jogo (línguas, variedades, etc.), e, por outro, em função do caráter tendencioso (CALVET, 2007) e não pré-visível dos fenômenos sociolinguísticos, devido à multiplicidade de fatores em jogo e ao livre-arbítrio dos agentes sociais (BLANCHET, 2007).

Uma avaliação global das políticas linguísticas, segundo Robillard (1989), envolve, de modo geral, cinco pontos e pode ter como objeto central tanto a política quanto a planificação:

- a) Avaliação da situação sociolinguística de partida;
- b) Avaliação *a priori* da pertinência da situação sociolinguística de chegada almejada;
- c) Avaliação da aplicação das intervenções decididas;
- d) Avaliação dos efeitos e das mudanças provocadas;
- e) Avaliação *a posteriori* da nova situação, situação de chegada.

Blanchet (2007), também nessa linha, argumenta que os mesmos critérios que servem para analisar as situações glotopolíticas² em uma comunidade são válidos para a intervenção político-linguística e para a avaliação dessas ações, sendo difícil fazer uma distinção clara entre eles. Assim, a constituição de um quadro de análise das políticas linguísticas deve levar em conta todas as dimensões envolvidas na intervenção, ou seja, os fatores linguísticos, políticos, sociais, ideológicos e econômicos (TRUCHOT, 2008).

De acordo com Truchot (2008), uma série de documentos, tais como relatórios de especialistas, documentos de aplicação, a opinião pública (da mídia e na mídia), os estudos de caso apresentados, entre outros, podem constituir boas perspectivas de pesquisa na área.

Para se construir um quadro analítico de uma política linguística, é necessário apreendê-la em todas as suas dimensões. Através da avaliação, é possível identificar os agentes políticos e, em certa, medida a natureza das intervenções, assim como o contexto político destas intervenções (TRUCHOT, 2008). Nesse sentido, cabe analisar não somente as políticas linguísticas em si, mas também as práticas de avaliação. Tais práticas se materializam nos discursos e suscitam indagações sobre as condições de produção: identificar os agentes que produzem as avaliações, os destinatários, analisar os conteúdos, os objetivos, os tipos de documentos (COSTE, 2008).

Claramente, a avaliação das políticas linguísticas adotadas no Brasil não é uma prática consolidada na sociolinguística brasileira, nem pelos organismos proponentes, tampouco por instituições independentes, embora seja notório que muitas políticas sejam elaboradas com alguns propósitos explícitos e muitos não declarados, que muitas delas sejam projetadas em termos de objetivos finais sem que se faça referência aos

² O conceito de Glotopolítica recobre, segundo Blanchet (2008), os aspectos micro e macros sociolinguísticos, estendendo-se desde interações cotidianas até as intervenções mais globais do poder político sobre as línguas (planificação jurídica, sistema escolar, etc.). Ver Blanchet (2008).

passos necessários para alcançá-los, além daquelas que sequer passam por uma análise das práticas linguísticas dos falantes, conforme revelam os capítulos a seguir.

3 AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIA: O LUGAR DO FRANCÊS NO ENSINO DE LÍNGUAS NO AMAPÁ

A história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é testemunha de processos descontínuos que demarcam políticas linguísticas educativas em frequente alternância entre avanços e retrocessos e permeadas de discursos centralizadores e homogeneizadores, cujos resultados raramente são utilizados como fonte de avaliação e revisão das políticas implementadas. O período delimitado neste trabalho, que se estende de 1996, ano da LDB em vigor, até 2017, ano do advento da Lei nº 13.415, ilustra com riqueza de instrumentos o cenário nacional e as contradições originadas na transição legislativa, especialmente na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Dessas contradições nascem os movimentos/manifestos de resistência em torno da permanência do ensino da língua francesa no Amapá.

3.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ÂMBITO DA LDB 9394/96

Conforme já dissera Leffa (1999), a LDB 9394/96, em sua proposta original, representou reconhecidamente um avanço nacional para o ensino de línguas em comparação com as duas LDBs que a antecederam na segunda metade do século XX, a saber, a LDB de 1961, que estabelece o fim da obrigatoriedade do ensino de línguas no ensino médio, e a LDB 5692/71, que reduz a carga horária e submete o ensino às condições dos estabelecimentos.

Ainda que as brechas da lei e os mecanismos governamentais (PAIVA, 2003) tenham impossibilitado uma afirmação e presença mais efetiva das LE nas escolas, o retorno da obrigatoriedade do ensino de línguas, aliado à possibilidade de escolha das línguas pela comunidade escolar reinseriu a política linguística brasileira para o ensino de LE na corrente dos movimentos mundiais pró-plurilinguismo.

Particularmente no Amapá, onde, até o início do século XX, só havia ensino de inglês³ – quando havia –, a LDB 9394/96 torna-se o instrumento legal que subsidiaria diversas ações educativas no âmbito do Acordo-Quadro (BRASIL, 1997) Brasil-França

³ Ver DAY, K. 2005.

de 1996 e do acordo de cooperação transfronteiriça firmado entre o Amapá e a Guiana Francesa em 1997.

A cooperação educativa, concebida como um dos pilares essenciais do projeto, visava primordialmente: (1) à inclusão da língua francesa no currículo de ensino no Amapá, posto que em 1997 não havia nenhuma escola que incluísse o francês na grade curricular, e (2) ao desenvolvimento e à consolidação do ensino da língua portuguesa na Guiana Francesa, embora lá o português já fosse disciplina presente nas escolas.

A Ata da Primeira Reunião da Comissão Mista Transfronteiriça registrara:

Na Guiana, o português língua europeia faz parte das línguas modernas ensinadas [...] assim, este ensino é oferecido nas universidades e compõe a formação dos futuros professores das escolas no Instituto de Formação de Professores da Guiana (tradução nossa). [...]

No Amapá, o ensino do francês não existe, por enquanto, nem no sistema escolar, nem no sistema universitário. Cabe registrar, por outro lado, a ausência total de professores amapaenses formados para este ensino (tradução nossa).

Esse documento retrata a situação (inicial) do francês no Amapá no final da década de 1990, com ausência total do ensino e de professores dessa língua, cenário que se modificaria substancialmente nos anos seguintes em cumprimento aos acordos assinados entre Brasil e França, Amapá e Guiana Francesa.

Nos acordos supracitados, o Brasil se comprometeu a favorecer todas as ações de encontro, de trocas e de reflexão, suscetíveis de desenvolver a prática e o domínio da língua francesa no Brasil e, particularmente, na região de fronteira, apoiando as iniciativas implementadas pelas duas partes, entre as quais figuram a redefinição dos programas pedagógicos para formação de professores; desenvolvimento de pesquisas e aplicação de tecnologias educacionais; implementação de programas de intercâmbio linguístico-educativo; realização de ações conjuntas no âmbito da educação ambiental para a saúde, cidadania e formação profissional. Em linhas gerais, aqui se delineia a situação sociolinguística de chegada almejada.

Assim, no período que se estende entre 1997 e 2005, o estado do Amapá implementou, através de instrumentos governamentais diversos, uma política local para o ensino da língua francesa. Nesse âmbito, das intervenções vinculadas à Política Linguística delineada, incluem-se:

- a) Criação do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand⁴;
- b) Formação de 120 professores de língua francesa através de convênio entre o governo estadual e as universidades federais do Pará e do Amapá;
- c) Abertura de vagas em concurso público para professores de francês;
- d) Inclusão da língua francesa na estrutura curricular de ensino em escolas de ensino fundamental e médio;
- e) Elaboração de material didático⁵ próprio para a rede pública de ensino;
- f) Criação do Centro Cultural Franco-Amapaense⁶.

Tais ações não apenas consolidavam uma política linguística educativa planejada e implementada, com objetivos definidos e sociolinguisticamente circunstanciados, mas ainda subsidiavam os projetos bilaterais em áreas diversas como saúde, meio ambiente, segurança pública, entre outros de cunho social e econômico. Em consonância com a LDB 9394/96, o ensino do francês como língua estrangeira no estado do Amapá atendia ao cenário linguístico regional em paralelo ao projeto nacional de consolidação do ensino da língua inglesa e espanhola, que há muito se desenhava nos discursos e mecanismos governamentais e extragovernamentais.

3.2 EFEITOS DA LEI DO ESPANHOL NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA - LEI Nº 11.161/2005

Em 2005, foi sancionada a Lei nº 11.161, estabelecendo a oferta obrigatória da língua espanhola pelas redes de ensino e a matrícula facultativa para o aluno. Porém, a ausência de reflexão sobre o processo de ensino de LE no Brasil pelos organismos competentes, ao que se soma a aplicação de políticas generalizantes, que comumente resultam em políticas ineficazes, repercutiu diretamente na política de ensino de línguas no Amapá.

Em que pese o papel do espanhol e as funções sociais que essa língua exerce na maioria das regiões brasileiras fronteiriças, particularmente no Amapá, a promulgação da Lei nº 11.161/2005 mostrou-se uma política linguística contraproducente, que

⁴Criada em 1998 para atender a demanda crescente, a instituição oferece, desde então, curso de língua francesa, a título gratuito, para a população.

⁵ Portes Ouvertes foi o método criado por professores da rede pública sob a supervisão do Grupo de Educadores Aposentados sem Fronteiras (GREF).

⁶ Espaço cultural inaugurado em 13 de agosto de 2009 com o objetivo de desenvolver atividades de profissionalização e de difusão da cultura francesa no Amapá.

contribuiu para fragilizar as políticas implementadas ou em trânsito de consolidação, seja no que concerne ao ensino das duas principais línguas regionais (português e francês) como LE e L2 nas respectivas regiões adjacentes, seja no estabelecimento de relações menos conflituosas e mais centradas na construção de alternativas socioeconômicas mais apropriadas para ambas as regiões.

O advento da nº Lei 11.161/2005, colocando, na prática, em rota de colisão a liberdade de escolha permitida pela LDB 9394/96 e a obrigatoriedade de oferta do espanhol, repercutiria diretamente na política de ensino do francês na fronteira franco-brasileira. Os fatores históricos e aqueles relativos às práticas locais ou tradicionais, previstos nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), que sustentavam a escolha das línguas pelas comunidades escolares, foram rapidamente suplantados pelos mecanismos do Estado que buscavam assegurar a presença obrigatória⁷ das línguas espanhola e inglesa na escola, em todo o território nacional.

Se, textualmente, as Leis nº 9394/96 e nº 11.161/2005 revelavam-se alternativas e complementares – posto que, tendo a primeira estabelecido a obrigatoriedade do ensino, a segunda determinava a obrigatoriedade da oferta, em termos efetivos, em situações específicas como no Amapá –, essa aparente complementaridade não se mostrou sustentável quando se colocaram em jogo os aspectos práticos que presumiam muito mais do que a criação de leis e o estabelecimento de prazos de implementação.

A falta de condições de oferta de duas ou três línguas na maioria das escolas brasileiras, aliada ao aparato do estado que instrumentalizou a obrigatoriedade do inglês e do espanhol através de mecanismos como o ENEM e o programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mostraram seus efeitos na política de ensino de línguas por todo o Brasil e, particularmente, sobre a política linguística de ensino da língua francesa no Amapá.

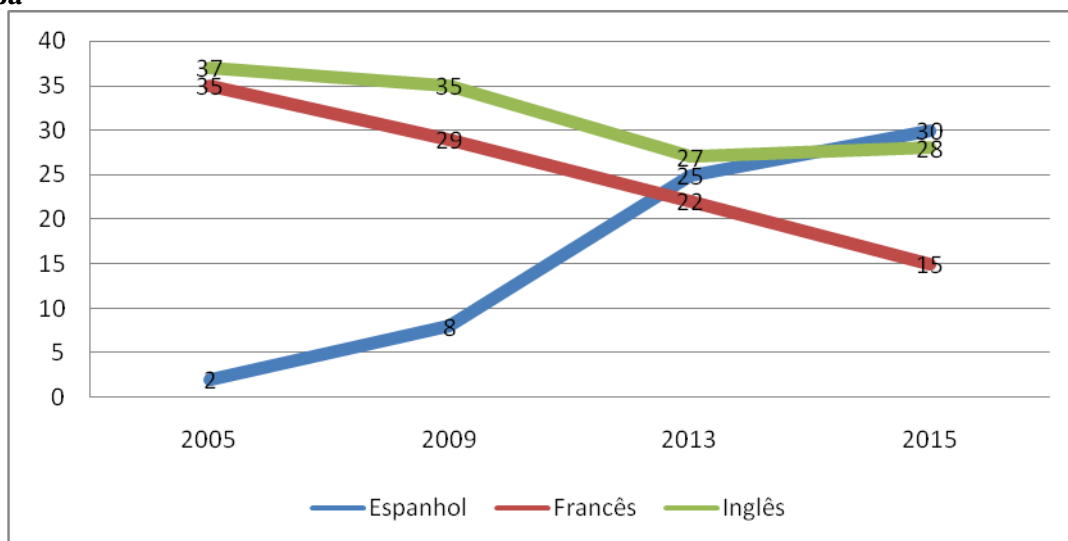
As possibilidades criadas em diversas universidades brasileiras, nos anos 90, com a inclusão de línguas diversas nos vestibulares, como fez a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que incluía, entre outras, o italiano e o alemão, desapareceram com a adoção do ENEM. Concebido como fórmula prioritária de entrada nas universidades, o programa, contraditoriamente, provoca um desestímulo à aprendizagem de outras línguas, sobretudo para a camada mais jovem da população desprovida de meios para

⁷ Obrigatoriedade oficial para o espanhol e extraoficial para o inglês, uma vez que os instrumentos do Estado como o ENEM e o PNLD funcionavam coercitivamente, à época, a favor do ensino das línguas inglesa e espanhola.

pagar um ensino privado de idiomas. Em consequência, nos anos seguintes, registram-se no Amapá:

a) Redução do número de escolas que ensinam francês no Estado. Se em 2005 o francês estava presente proporcionalmente em cerca de 90% das escolas amapaenses de ensino fundamental e médio, conforme demonstrado na figura 1, em 2014 a língua francesa registra presença em menos de 40%, em percurso diametralmente oposto ao da língua espanhola no mesmo período.

Figura 1 – Evolução do ensino das línguas espanhol, francês e inglês entre 2005 e 2015 no Amapá



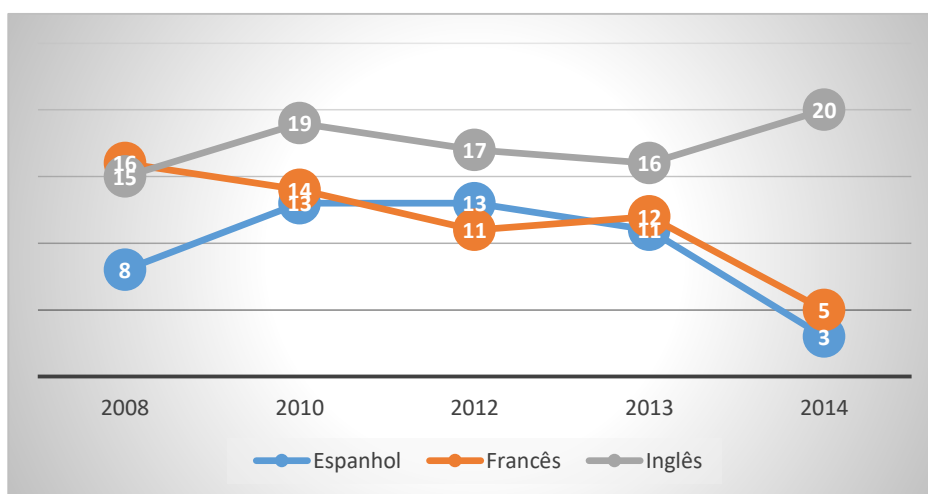
Fonte: Day, (2016, p.120)

b) Transformação de professores de francês e português em professores de espanhol. Dados da secretaria de Educação informam que cerca de 70 professores de português e francês do quadro efetivo do estado fizeram curso de complementação pedagógica para se tornarem professores de espanhol e assim cumprir o que estava determinado na legislação nacional. c) Retirada do francês dos processos seletivos das universidades públicas como consequência da adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU) a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

d) Desaparecimento da disciplina língua francesa nos cursinhos preparatórios para os vestibulares. Tanto a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) quanto a Universidade Estadual do Amapá (UEAP) aderiram ao sistema ENEM e/ou SISU e aboliram seus sistemas próprios de vestibular, fato que por extensão retira a disciplina dos cursinhos preparatórios pré-vestibular e elimina por completo um campo no mercado de trabalho de professores de francês. e) Redução do número de estudantes de licenciatura português-francês nas universidades. A UEAP, por exemplo, sofreu uma

redução de mais de 50% na entrada anual de estudantes para a licenciatura em português/francês⁸ entre 2008 e 2014. Ainda que por certo período se observe uma curva ascendente da língua espanhola, dada a abertura do mercado de trabalho para professores de espanhol, a licenciatura em inglês foi o curso que mais se beneficiou com a instabilidade criada entre francês e espanhol nas escolas amapaenses, como é observável nos números da figura 2.

Figura 2 – Entrada por curso na UEAP (Espanhol, Francês e Inglês)

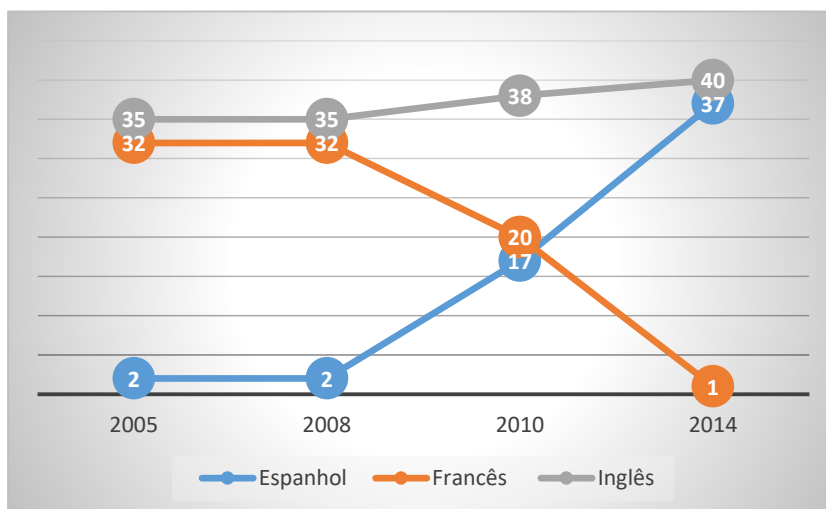


Fonte: Day, (2015. n.p.)

f) Retirada gradativa do francês do ensino médio. O ensino médio foi o segmento que mais se viu impactado pela entrada do espanhol e retirada do francês entre os anos de 2005 e 2015, de tal forma que em 2014 havia apenas uma escola na capital do estado que ainda ofertava o ensino da língua Francesa, conforme figura 3.

⁸ A licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amapá disponibilizava, até 2015, 50 vagas para as duplas licenciaturas Português/Espanhol, Português/Francês e Português/Inglês, sem discriminação de quantitativo por língua. A escolha era feita no ato da matrícula.

Figura 3 - Presença das línguas nas escolas de Ensino médio em Macapá



Fonte: Day (2015, n.p)

O caráter generalista da Lei nº 11.161/2005, em um processo de alijamento de outras línguas presentes no cenário multicultural e multilíngue brasileiro, provoca, na fronteira franco-brasileira, mudanças que alcançam desde o mercado e o contexto de trabalho até o público atingido e os objetivos de ensino da língua estrangeira, elementos que novamente expõem a fragilidade com que são elaboradas e implantadas as políticas de ensino de línguas no Brasil.

3.3 A OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS COMO LE – LEI Nº 13.415/2017

Em 2017, o monopólio da língua inglesa no sistema de ensino brasileiro se materializou através da Lei nº 13.415/2017, em seus artigos 25 e 35, alterando dispositivos da LDB 9394/96 e revogando a Lei nº 11.161/2005. A reforma do ensino médio não apenas retira a obrigatoriedade do espanhol como também adota uma política “monolíngue” de LE, que se concretiza pela obrigatoriedade do ensino do inglês em todo o território nacional, no ensino fundamental e médio.

Observa-se nesse cenário, que, antes mesmo que a política de ensino do espanhol tivesse se consolidado, um novo direcionamento na Política Linguística Educativa Brasileira foi adotado, desconsiderando os investimentos feitos para formar professores e ajustar as grades curriculares em diversas partes do país, demonstrando, novamente, a falta de avaliação e planejamento com que são adotadas as políticas de ensino de línguas no Brasil.

Constata-se ainda que a imposição do ensino obrigatório de uma única língua estrangeira desloca a LE do âmbito da parte diversificada do currículo para a parte comum e anula qualquer possibilidade de escolha das LE e de vinculação destas às práticas locais ou tradicionais das comunidades, como é o caso da língua francesa na fronteira Amapá-Guiana Francesa e de muitas outras no espaço territorial brasileiro.

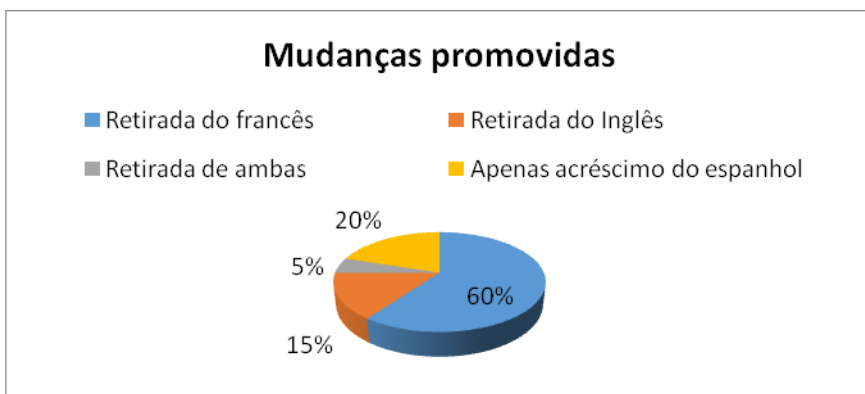
Na prática, a não obrigatoriedade do espanhol redimensiona o espaço do francês no Amapá, considerando o fator geográfico e cultural, o que não invalida o direito das demais fronteiras reivindicarem e adotarem um ensino da LE que melhor coadune com os contornos linguísticos e culturais locais. É o caso do espanhol, do alemão, do italiano, do japonês, entre outros.

4.1 UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE RESISTÊNCIA: A MANUTENÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA NO AMAPÁ

Desde 2005, a manutenção do francês na rede pública de ensino no estado do Amapá pode ser observada como um exercício de resistência e, por vezes, de rebeldia social, manifestada em diversos atos. As mudanças promovidas no período de vigor da Lei nº 11.161 indicam que diferentes estratégias foram adotadas para a preservação da língua francesa nas escolas.

A pesquisa empreendida por Day (2016) demonstra que, ainda que 60% das escolas de ensino médio do estado tenham retirado o francês da grade de ensino entre os anos de 2010 e 2015, 20% delas apenas acrescentaram o espanhol na grade de oferta, outros 15% retiraram a língua inglesa para preservação do francês e 5% das escolas passaram a ofertar apenas a língua espanhola, alegando falta de condições de ofertar uma segunda LE.

Figura 4 – Mudanças promovidas nas escolas de ensino médio após a Lei nº 11.161/2005



Fonte: Day (2016, p.126)

A obrigatoriedade do ensino do espanhol, ainda que prevista em lei, foi tacitamente ignorada em algumas escolas da rede estadual de ensino entre os anos de 2010 e 2015. Alguns casos surgiram justificados pela ausência de professor, outros pela decisão pessoal do gestor escolar ou da comunidade escolar, fato que corrobora aquilo que assevera Chareille (2003) “a lei não é tudo”. Em complemento ao enfoque legislativo, é preciso vir o enfoque social.

Outra estratégia adotada pelos gestores em escolas com duplo segmento de ensino, constatada por Day (2016), foi a transferência da disciplina língua francesa para o segundo segmento do ensino fundamental. Em 2016, cerca de 60% das escolas de ensino médio não mais ofertavam o francês; em contrapartida, o mesmo percentual (60%) das escolas de ensino fundamental II já o faziam.

Nessa mesma linha de resistência, em 2016, o anúncio de uma possível retirada do francês da grade curricular de ensino do Estado provocou o primeiro movimento da sociedade civil em prol da manutenção da língua francesa. Jornais escritos e televisionados, estações de rádio e as redes sociais reverberaram a notícia.

A edição *online* do jornal *Diário do Amapá* de 15 de janeiro de 2016, em reportagem, anunciava: “Lançado o movimento em defesa do ensino de língua francesa”.

O evento contou com um público aproximadamente de 200 participantes, dentre eles: professores e alunos da rede estadual de ensino, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual do Amapá (UEAP), Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), bem como alunos e ex-alunos, pais de alunos do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM) e representantes dos movimentos sociais da sociedade civil e organizada (LANÇADO..., 2016).

Ainda repercutindo o debate em torno da retirada ou redução da carga horária de cursos de francês da rede pública, em 16 de janeiro, o blog Selesnafes.com destacava que “Professores dizem que língua francesa perdeu espaço” e que

Apesar do posicionamento da Secretaria de Educação do Estado (SEED) que afirmou ainda não ter tomado nenhuma decisão até o momento, os professores de língua francesa do Amapá continuam preocupados com o possível enfraquecimento do curso oferecido no Centro Danielle Mitterrand. Segundo eles, com a redução do tempo de duração do curso a qualidade do ensino pode ser prejudicada (SILVA, 2016).

A reunião de dezenas de professores de francês no auditório da UEAP, convocados pela Associação de Professores de Francês do Amapá (APROFAP), deu início ao movimento que resultou na revogação da medida pela Secretaria de Estado da Educação e lançou as bases da construção de uma política local para o ensino da língua francesa no Amapá.

No período de 2016 a 2018, outras ações se destacaram, entre elas a criação da escola bilíngue português/francês e a renovação do Acordo-Quadro entre Amapá e Guiana Francesa, conforme destaca a página da Secretaria de Educação do Estado em 20 de março de 2018:

O documento reafirma e fomenta a formação, intercâmbios de práticas pedagógicas e reflexão linguística aos professores de Português Língua Estrangeira na Guiana Francesa e, daqueles que lecionam a língua francesa na rede pública escolar do Amapá, em interação com os professores nativos da língua francesa. A ideia é fomentar a língua portuguesa no território francês como segundo idioma e, da mesma forma, a língua francesa para os estudantes amapaenses (MONTEIRO, 2018, p.1).

Nessa linha de planejamento e ação, em 2018, medidas de cunho político-linguístico são lançadas no *I Simpósio de Políticas Linguísticas do Amapá*. Durante o evento, debateu-se e apresentou-se aos participantes o primeiro Projeto de Lei (PL) que visava a tornar a oferta obrigatória da língua francesa em toda a rede de ensino do Estado.

Em paralelo às ações de planificação, a APROFAP participou de encontros com o Conselho Estadual de Educação (CEE) e propôs a inclusão do francês no *Referencial Curricular Amapaense* (RCA) como disciplina de oferta obrigatória da parte

diversificada do currículo do ensino fundamental e médio, em uma tentativa de assegurar uma política linguística mais condizente com a realidade regional e local.

Embora tanto o PL quanto a inclusão no RCA sejam processos em tramitação, podendo ser autorizados, modificados ou recusados pelas instâncias competentes, ambos indicam processos de resistência da sociedade amapaense pela manutenção do ensino da língua francesa, através da adoção de políticas linguísticas originadas nas práticas sociais e na realidade linguística da fronteira franco-brasileira, cujo objetivo final é criar mecanismos próprios de valorização do contexto linguístico singular em que se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso intervencionista que delimitamos neste trabalho reafirma o fato de que o ensino de uma ou mais línguas estrangeiras em um sistema formal de ensino depende, frequentemente, de uma planificação linguística através da qual o Estado intervém de modo direto para difundir uma língua que não é língua oficial do país. Evidentemente, instaurar uma política linguística envolve, entre outros custos econômicos e sociais que não devem ser desmerecidos, razão pela qual o Estado deve estar atento às condições históricas, culturais e econômicas de sua implantação, posto que tais condicionantes podem tornar-se obstáculos no momento de colocar em prática os projetos de difusão de uma língua.

Outro aspecto importante está relacionado à extensão territorial de um projeto de planificação linguística. Embora a planificação da LE seja muito mais a expressão da vontade do Estado, é importante considerar a repercussão de modelos homogeneizantes de planificação de línguas estrangeiras em países de grande extensão geográfica e com populações numericamente elevadas, como é o caso brasileiro. As medidas que visam a promover uma língua podem fracassar, e o orçamento alocado para o projeto ser gasto sem alcançar os resultados esperados. Além disso, pode ir contra a vontade de uma população ou estar na contramão de projetos políticos, sociais e econômicos regionais.

A análise das políticas de ensino de línguas estrangeiras das três últimas décadas no Brasil revela as inconsistências de projetos descontínuos, que, em função da natureza das línguas estrangeiras na organização social e nos planos nacionais de educação, mostram-se instáveis e flutuantes, além de sujeitos às preferências governamentais. Por

esse motivo se pode afirmar que, em face de leis que apontam caminhos diferentes no ensino de LE, o aparato do Estado atua para fazer valer os interesses governamentais.

O Estado, ao pôr em prática políticas homogeneizadoras e hegemônicas, como ocorreu nos casos das Leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017, não apenas estabelece uma planificação de *status* das línguas privilegiadas, mas também modifica a relação de concorrência entre as línguas em presença e, nesse sentido, coloca em xeque a presença de outras línguas nas escolas brasileiras, como é o caso da língua francesa no estado do Amapá.

De modo subliminar, estamos, diante de uma política de silenciamento de outras línguas, para a qual contribuem decisivamente o Exame Nacional do Ensino Médio e o Programa Nacional do Livro Didático, servindo de instrumentos de sustentação da política verticalizadora do Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BEACCO, J-C. L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique. *Synergies Italie* : revue de didactologie des langues-cultures, Turin, nº 1, p. 42-50, 2004. Disponível em < <http://gerflint.fr/synergies-italie>> . Acesso em : 08 set. 2012.
- BLANCHET P. Quels 'linguistes' parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In: BLANCHET Philippe; CALVET Louis-Jean; ROBILLARD Didier. um siècle après le Cours de Saussure, la linguistique em question. *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, n. 1, Paris: L'Harmattan, 2007. p. 229-294.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. *Faixa de fronteira*: Programa de promoção do desenvolvimento da faixa de fronteira. Brasília: MDR, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/cartilha-faixa-de-fronteira.pdf. Acesso em: 25 abr. 2012.
- BRASIL. *Decreto nº 2.200*, de 8 de abril de 1997, da Presidência da República. Promulga acordo de Cooperação em Matéria Civil entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa. Disponível em <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1997-04-08:2200>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 27 ago. 2005.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 25. jun. 2018.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Tradução Isabel Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno – São Paulo: Parábola Editorial, Ipol, 2007.

_____. *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF, 1996.

CHAREILLE, S. Planification linguística e contitución de un bloque regional: el caso del MERCOSUR (Argentina, Brazil, Paraguay y Uruguay) y de Chili. *Language problems & language planning*, n. 27, v. 1, p. 63-70, 2003.

COSTE, D. Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques?. *Les Cahiers du GEPE*, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=696>. Acesso em: 31 jan. 2013.

DABENE, L. *Répères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette FLE, 1994.

DAY, K. *A situação sociolinguística da fronteira franco-brasileira: Oiapoque & Saint Georges*. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e socio-históricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. *Cadernos de Letras da UFF*, dossiê: Língua em uso, n. 47, p. 163-182, 2013.

_____. *Repercussões da lei 11.161/2005 sobre a política linguística da fronteira franco-brasileira*. Belém, UFPA, 2015. (Comunicação oral).

_____. *Políticas Linguísticas Educativas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da Lei 11.161/2005*. 2016, 198f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

GRIN, F. *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Geneve: SRED, 2005.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF, R. B. Jr. *Language Planning from practice to theory*. Clevedon, UK: MultilingualMatters, 1997.

LANÇADO o movimento em defesa do ensino de língua francesa. *Diário do Amapá online*, Macapá, 15 jan. 2016. Cidades. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/lancado-o-movimento-em-defesa-do-ensino-de-lingua-francesa/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACKAY, W. F. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Editions Klincksieck, 1976.

MONTEIRO, P. GEA renova acordo com a Guiana Francesa para a formação de professores. Disponível em <https://seed.portal.ap.gov.br/det2.php?id=20194>. Acesso em: 22 dez.2018.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84

PETITJEAN, C. Plurilinguisme et Politique Linguistique Éducative en Europe: de la théorie à la pratique. *Printemps/Spring*, v. 1, n. 2, p. 98-125, 2006. Disponível em :<http://www.relq.uqam.ca/documents/Petitjean.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

PHILLIPSON, R. *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London & New York: Routledge, 2003.

ROBILLARD D. *L'aménagement linguistique: problématiques et perspectives*. 1989. 1698 p. Thèse (Doctorat em Linguistique) – Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Provence, Provence, 1989. 3 v.



ROUSSEAU, L-J. Élaboration et mise en euvre des politiques linguistiques. *Cahiers du Rifal*, Bruxelles, n.26, p. 58-71, 2005.

SILVA, A. Professores dizem que língua francesa perdeu espaço. *SelesNafes.com*, Macapá, 19 jan. 2016. Nas escolas. Disponível em: <https://selesnafes.com/2016/01/professores-dizem-que-lingua-francesa-perdeu-espaco/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

TRUCHOT, C, 2009, «L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: un objet d'étude à constituer», *Les Cahiers du GEPE*, n. 1, 2008. Disponível em <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>. Acesso em: 31 jan.2013.

Data de recebimento: 15/03/2019

Data de aprovação: 02/05/2019