

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM NITERÓI: UM OLHAR CRÍTICO

Luana Franco Rocha

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar duas políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira implementadas na cidade de Niterói. Partindo de uma metodologia qualitativo-descritiva, o trabalho responde às questões propostas por Cooper (1997) de forma a desenvolver uma avaliação de ambos os projetos. Os resultados obtidos nos levam a duas principais questões: a formação de professores e a violência nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas; Ensino de língua estrangeira; Avaliação.

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil vem se mostrando como um grande desafio para a educação no país. Se, por um lado, há uma demanda cada vez maior da sociedade por indivíduos que dominem outros idiomas, por outro, observamos o pouco esforço feito pelos governantes no sentido de promover políticas linguísticas e educativas concretas e eficientes para a promoção do plurilinguismo.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelecer que as escolas devem oferecer “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna” (BRASIL, 1996), a maior parte dos estabelecimentos escolares interpreta a frase no singular, ofertando o ensino de apenas um idioma aos alunos: nor-

malmente o inglês ou, após a lei 11.161/2005¹, o espanhol. Entretanto, embora a oferta do ensino dessas duas línguas se dê de forma massiva na grande maioria dos estabelecimentos escolares do país, os resultados desse processo de ensino/aprendizagem nas escolas ainda não são, aparentemente, satisfatórios, se considerarmos a grande procura por cursos livres de idiomas (ALVES, 2010). Buscando um modelo de ensino de língua estrangeira (doravante LE) que atenda às demandas de uma sociedade intercultural, a cidade de Niterói propõe dois projetos pilotos: as escolas de Ensino Médio Intercultural e o projeto de Ensino de Língua Estrangeira na Rede Municipal de Niterói, indo de encontro à mentalidade do senso comum brasileiro, que acredita que o aprendizado de LE deve ocorrer nos centros de língua e não nas escolas regulares (LAGARES, 2013). Delimitaremos nosso estudo, portanto, em dois estabelecimentos, sendo respectivamente um estadual e outro municipal. O primeiro, o CIEP 449 Leonel de Moura Brizola Brasil-França, oferece Ensino Médio bilíngue português/francês, enquanto o segundo, a Escola Municipal Anísio Teixeira, propõe o ensino dessa mesma língua nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Se o CIEP 449 apresenta a primeira escola pública de ensino bilíngue do Brasil, o projeto de ensino de francês na municipalidade de Niterói mostra-se ousado ao implantar o ensino dessa língua para crianças ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental. Partindo de uma perspectiva que considera o ensino de LE como uma forma de colocar o aluno em contato não só com a gramática, mas também com os aspectos culturais da língua, os projetos que constituem o foco de nossa pesquisa se mostram ambiciosos, no sentido em que objetivam oferecer aos alunos das classes menos favorecidas a oportunidade de ter um ensino de língua de qualidade no seio das escolas da rede pública.

Baseando-nos nos estudos de políticas linguísticas, este artigo tem por objetivo avaliar as ações adotadas na implantação desses dois projetos pilotos. Por conta da incipiência de ambos os programas - visto que foram implantados em 2014 e, portanto, ainda passam por ajustes -, nossa avaliação se dará de forma preliminar, não nos cabendo avaliar os efeitos definitivos provocados por essas políticas, ou seja, a sua situação de chegada (BLANCHET, 2009). Pretendemos, no entanto, propiciar o maior esclarecimento das ações governamentais

¹ A lei 11.161 de 2005 institui a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola no ensino médio.

realizadas para o acesso às LEs, abrindo brechas para futuras pesquisas na área, já que ambos os projetos – estadual e municipal – podem servir de modelo para outros estabelecimentos do gênero nas demais localidades do país.

Políticas linguísticas e avaliação

O presente trabalho está vinculado aos conceitos desenvolvidos nos estudos sobre políticas linguísticas, aproximando-se tanto de questões sociais quanto linguísticas, tendo, portanto, entre seus objetivos, não verdades e fatos, mas opiniões e valores (RAJAGOPALAN, 2013).

A intervenção do Estado nas línguas, ditando modificações em sua forma e *status*, é um fato bastante corriqueiro desde que se há registro de governos e idiomas. É a partir dos anos 1950, entretanto, que os estudos nessa área começaram a surgir conforme temos hoje, seguindo o binômio política linguística e planejamento linguístico, em que o primeiro trata das medidas institucionais e o segundo das ações para colocá-las em prática (CALVET, 2007).

Se o planejamento linguístico depende de uma política previamente concebida, percebemos que nem sempre o contrário se dá (BAYLON, 1996). É mais comum do que se gostaria o fato de muitas políticas linguísticas serem concebidas em gabinetes – o que Calvet (1993) denomina política *in vitro* – e, logo em seguida, serem esquecidas na gaveta, sem que haja o planejamento e a estrutura adequada para que essa política seja implementada.

Chaudenson (1996) caracteriza quatro tipos de políticas linguísticas: (I) Política com planejamento; (II) Política sem planejamento; (III) Planejamento sem política; (IV) Nem política, nem planejamento. A primeira concerne a política ideal, em que a decisão é tomada pela instituição e todas as ações cabíveis para que essa política linguística se instale são realizadas. Para que isso ocorra, é essencial que haja uma estrutura articulada entre aqueles que tomam as decisões e o restante da sociedade. Isto é, é preciso que a comunidade na qual a política linguística será aplicada seja consultada a fim de que as deliberações estejam de acordo com as necessidades daquele grupo de falantes.

O caso da política sem planejamento (II) é aquele em que a decisão é tomada, mas, por algum motivo, ela não é aplicada. Conforme comentamos acima, muitas vezes esse fato ocorre justamente por não haver diálogo entre a esfera decisória e a comunidade em que essa política será implementada,

havendo unicamente uma tomada de decisão *in vitro*, sem o planejamento devido e, portanto, sem a aplicação adequada.

Já o planejamento sem política (III) se dá quando não há envolvimento de instituições formais na intervenção linguística, mas elas ocorrem mesmo assim, através da participação da comunidade de falantes. Seguindo a denominação de Calvet (1993), essas seriam políticas *in vivo*, ou seja, concebidas no seio da sociedade civil.

Por fim, no que Chaudenson (1996) denomina de “nem política, nem planejamento” (IV) temos a opção por consentir que as línguas sigam o seu fluxo natural, sem qualquer tipo de intervenção, o que, a nosso ver, não deixa de ser uma decisão política.

Não podemos esquecer, contudo, que toda intervenção tem seu cunho ideológico. Se a política linguística está inserida no domínio da sociolinguística, estamos, pois, analisando essas questões através de um olhar voltado para os jogos de poder e tensões que afloram nessas políticas. Calvet (2007, p. 36) nos alerta que “na política linguística há também política e que as intervenções na língua ou nas línguas têm um caráter eminentemente social e político”.

O nicho de pesquisa em políticas linguísticas, portanto, é bastante vasto, abrangendo diversas áreas, desde a escolha do idioma nacional, até mudanças na forma de uma língua. Este artigo se enquadra, de forma mais restrita, na área que concerne a avaliação de uma política linguística já adotada. Para tal, utilizaremos por base a obra de Cooper (1997), que trata do planejamento linguístico como um meio de mudança social. Ao comparar quatro fatos linguísticos distintos em torno do mundo – a fundação da Academia Francesa, em 1634; a promoção do hebreu na Palestina, na década de 1880; a publicação, em 1963, de *La mística feminidad*, nos Estados Unidos e a campanha de alfabetização massiva na Etiópia, em 1974 –, o pesquisador nos traz, nessa obra, um olhar bastante prático e crítico sobre como avaliar uma política linguística. Cotejando esses quatro eventos, o pesquisador compreende que o planejamento linguístico nada mais é do que uma ação a fim de influenciar o comportamento das pessoas no que diz respeito à aquisição, a estrutura, ou a função dos códigos linguísticos (COOPER, 1997, p. 60).

Para a avaliação de uma política linguística, Cooper propõe alguns questionamentos interessantes a fim de melhor perceber esses esforços que compõem as deliberações e as ações que serão implementadas para que uma dada

política linguística ocorra. O pesquisador sugere, portanto, algumas questões fundamentais para traçar essa análise, conforme veremos a seguir.

Quem adota

São os sujeitos envolvidos na adoção de uma dada política linguística, ou seja, aqueles que tomam as decisões e aqueles que fazem uso – ou não - delas. Em se tratando de políticas em um meio macro, de acordo com Ellsworth e Stahnke (1976 apud COOPER, 1997, p. 110), esses sujeitos podem ser elites oficiais, influentes ou autoridades. O primeiro grupo diz respeito a pessoas oficialmente responsáveis por decisões, como presidente, governador, deputados ou até mesmo diretores de uma escola. Já o grupo dos chamados influentes é relativo a um conjunto de pessoas que fazem parte de um setor privilegiado da sociedade e, portanto, têm forte poder de influência sobre as deliberações, pressionando e forçando as decisões. Por fim, de acordo com os autores apresentados por Cooper (1997), somente as autoridades de fato adotam as decisões de uma política, podendo ser parte constituinte do grupo de pessoas das elites e/ou de influentes.

Por outro lado, quando falamos em adotar uma política, é preciso pensar também nos usuários, isto é, a sociedade que acatará – ou não - as ações implantadas. Segundo Cooper (1997), não há ainda muitos estudos que se aprofundaram em examinar porque uma determinada parcela da sociedade acolhe mais depressa uma política do que outras, ou, ainda, porque alguns grupos preferem rechaça-la. Para o autor, há diversas questões que envolvem a adoção de uma política linguística por uma determinada comunidade de falantes, as quais vão desde a consciência do indivíduo pela determinada questão linguística até a habilidade em empregar a mudança, implicando, de fato, no uso da política.

Que decisões

Esse tópico se refere ao caráter das decisões, as quais podem promover uma inovação a partir de dois eixos: atuar sobre o *corpus* ou sobre o *status* da língua, no que Cooper (1997) denomina de forma ou função. “*Por forma se entiende la estructura de la innovación*” (COOPER, 1997, p. 81), enquanto que

“*Por función se entiende el propósito con que se planifica la innovación*” (COOPER, 1997, p.82). Dessa forma, avalia-se nesse item se a política linguística agirá modificando a estrutura da língua ou o seu uso dentro da comunidade.

Por quê

Aqui o objetivo é observar quais são as motivações que levaram os agentes decisores a elaborarem e adotarem uma determinada política linguística. De acordo com Ellsworth e Stahnke (1976 apud COOPER, 1997, p.112), as políticas são um meio de dissipar uma tensão estabelecida. Cabe, portanto, nesse tópico, distinguir a problemática encontrada na situação inicial que tenha servido como gatilho para a inovação.

Como

Neste ponto nos questionamos acerca da maneira em que essa política será implementada, delimitando qual o problema que se deseja solucionar e quais são as possíveis formas de resolvê-lo. A partir daí, é preciso pensar nas leis em que essa política pode ser enquadrada, os acordos que serão necessários estabelecer, além de diversas outras questões estruturais a fim de que a inovação seja colocada em prática.

Em que condições

Neste tópico são analisados os fatores situacionais, estruturais, culturais e ambientais que influenciam em uma determinada política linguística. Em uma ação considerada por Chaudenson (1996) como havendo política e planejamento, é preciso averiguar atentamente as condições da comunidade alvo, de modo a compreender e preparar o terreno para que a política linguística atinja maior eficácia.

Com que efeitos

Por fim, este item determina quais os efeitos, as reações, provocadas por essas políticas na comunidade em que elas foram aplicadas. Para melhor ana-

lisar esse ponto de chegada, é necessário um distanciamento a fim de perceber os resultados obtidos através da política adotada.

Tomando essas seis questões como base, o pesquisador deverá ser capaz de averiguar as relações estabelecidas entre aqueles que decidem e o grupo social em que a política será aplicada, de forma a esmiuçar e perceber os interesses em jogo. É preciso levar em conta que, para o bom funcionamento de uma política linguística, é essencial o conhecimento minucioso da dinâmica sociolinguística da comunidade em que essa intervenção será implementada (CHAUDENSON, 1996), ou seja, a situação sociolinguística de chegada (BLANCHET, 2009). O que temos percebido é que, muitas vezes, essas decisões são tomadas sem que haja um real estudo da área, o que propicia a política linguística sem planejamento, conforme citado acima.

Blanchet (2009) elenca, ainda, cinco tópicos fundamentais para a avaliação de políticas linguísticas:

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

Para o pesquisador francês, portanto, é fundamental que se faça uma análise progressiva da política implantada, averiguando a situação de partida e a de chegada, perpassando pela implantação das ações e as modificações provocadas na sociedade ao longo dessas ações. Como analisamos aqui projetos ainda incipientes, não nos será possível seguir os dois últimos passos propostos pelo estudioso, mas deixamos aqui a brecha para futuras pesquisas na área.

Ao propor uma análise primária das políticas de implantação de dois projetos de ensino de LE em Niterói, respondemos às questões levantadas por Cooper (1997) a fim de perceber, justamente, se houve um real planejamento e de que forma ele se deu. A pesquisa foi realizada com base em uma metodologia qualitativo-descritiva, coletando dados a partir da análise de documentos e artigos jornalísticos, além de entrevistas realizadas com professores e coordenadores das escolas.

Niterói: uma cidade de contrastes

Situada na área metropolitana do Rio de Janeiro, na região sudeste do país, o município de Niterói aloja seus cerca de 496.696 habitantes em uma área territorial de 133.916km, de acordo com dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

A escolha pela cidade de Niterói como *locus* da nossa pesquisa se deu por duas razões. Primeiramente porque a cidade abriga dois projetos pilotos diferenciados de ensino público de língua francesa, nos levando a uma comparação mais equânime da implantação desses programas de ensino nas escolas da rede pública. O segundo motivo que nos levou a escolher Niterói foi por conta de se tratar de uma cidade de contrastes sociais, presentes também nas escolas que fazem parte deste estudo.

De acordo com dados de 2010 do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil², Niterói é a sétima cidade com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país e o primeiro colocado no ranking das cidades do estado do Rio de Janeiro. Todavia, apesar do alto índice de desenvolvimento, a cidade apresenta um retrato geosocial marcado pelo contraste de áreas que compartilham espaço entre moradores das classes A/B e D/E, caracterizando bairros de alta classe social circundados por habitações populares nos morros do entorno.

Embora, de acordo com dados de 2010 do IBGE³, a cidade apresente uma das rendas *per capita* mais altas do país – média de R\$1.150,00 contra R\$991,000 no país - a distribuição é feita de forma bastante desigual nas diferentes regiões do município. No quadro a seguir, fornecido pelo projeto Niterói que Queremos⁴, verificamos ainda outros dados que ilustram o choque de classes em uma das cidades de maior IDH do país:

² Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/niteroi_rj, 07/10/2016.

³ Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330330&idtema=16&search=rio-de-janeiro|niteroi|sintese-das-informacoes>, 07/10/2016.

⁴ Disponível em <http://www.niteroiquequeremos.com.br/static/files/etapa3.pdf>, 07/10/2016.

Quadro1: As regiões de Niterói de acordo com indicadores socioeconômicos

INDICADOR	ÁREA	REGIÃO		ÁREA	REGIÃO	
Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos que frequentam a escola	Itaipu, Itacoatiara, Maravista e São Domingos, Ingá, Gragoatá, Boa Viagem	Praias da Baía e Oceânica	100%	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	79,1%
Porcentagem de jovens de 15 e 19 anos que completaram o ensino fundamental	Icaraí	Praias da Baía	90,4%	Maceió, Largo da Batalha, Itikioa	Pendotiba	54,9%
Porcentagem de jovens entre 25 e 34 anos que completaram o ensino superior	Icaraí	Praias da Baía	69,7%	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	8,3%
Renda domiciliar per capita (R\$/mês jul/2010)	Icaraí	Praias da Baía	3.880	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	633
Coefficiente de Gini	Icaraí	Praias da Baía	0,478	Charitas, Jurujuba, São Francisco	Praias da Baía	0,668
Porcentagem de extremamente pobres	São Domingos, Ingá, Gragoatá, Boa Viagem	Praias da Baía	2,8%	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	12,7%
Porcentagem de domicílios com renda per capita até R\$140,00	São Domingos, Ingá, Gragoatá, Boa Viagem	Praias da Baía	3,0%	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	13,8%
Remuneração média do trabalho (R\$/mês)	Icaraí	Praias da Baía	4.979	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	1.077
Taxa de desemprego	Cambinhas, Cafubá, Santo Antônio, Jacaré	Oceânica	4,3%	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	10,6%
Tempo médio de deslocamento entre a casa e o trabalho	Ponta D'Areia, Santana, Ilha da Conceição, São Lourenço	Praias da Baía	37,4	Itaipu, Itacoatiara, Maravista	Oceânica	56,3
Porcentagem dos ocupados que trabalham no mesmo município em que moram	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	85,2%	Icaraí	Praias da Baía	52,4%
Porcentagem de jovens de 15 a 29 anos que não estudam nem trabalham	Cambinhas, Cafubá, Santo Antônio, Jacaré	Oceânica	10,5%	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	27,3%
Porcentagem da população que recebe bolsa família	Icaraí	Praias da Baía	0,8%	Baldeador, Santa Barbara, Caramujo, Viçoso Jardim	Norte	10,9%
Porcentagem de pessoas em domicílios com banheiro e esgoto ligado a rede geral	Icaraí, Centro e Morro do Estado	Praias da Baía	99,7%	Muriqui, Rio do Ouro, Vila Progresso, Vazeta das Moças, Maria Paula	Leste	38,6%
Porcentagem de idosos	Icaraí	Praias da Baía	25,8%	Badu, Sapé, Matapaca, Cantagalo	Pendotiba	10,7%

Observamos que, enquanto a região das Praias da Baía apresenta 2,8% de seus moradores em situação de extrema pobreza, na região Norte o índice aumenta para 12,7%, mais de quatro vezes maior, portanto. Da mesma forma, se 10,9% da população da região Norte recebe Bolsa Família⁵, 0,8% recebem o mesmo auxílio no bairro de Icaraí, situado na região das Praias da Baía. Os dados mostram, de fato, uma desigualdade social gritante, o que acaba acarretando graves questões de segurança pública, conforme apresentaremos mais adiante.

O foco de nossa pesquisa se constituiu de uma escola estadual e outra municipal, sendo localizadas, respectivamente, nos bairros de Charitas e São Domingos. Como verificamos nas imagens acima, enquanto a escola municipal encontra-se em uma área com coeficiente de Gini⁶ baixo, tendo

⁵ Programa de transferência de renda do Governo Federal a fim de assistir às famílias de baixa renda.

⁶ O coeficiente de Gini é um índice que mede a desigualdade social em uma determinada

um percentual de pessoas em extrema pobreza bastante reduzido, o bairro de Charitas, onde está situada a escola estadual, já apresenta dados opostos, com alto índice de pobreza e coeficiente de Gini elevado, indicando alta desigualdade social. No entanto, embora pudéssemos pressupor que o público alvo da escola municipal se caracterizasse por alunos provenientes de famílias mais favorecidas financeiramente do que aquelas matriculadas na escola estadual, percebemos que o que se dá é, na realidade, o inverso. Isto porque o público de cada escola é diferenciado: enquanto a E.M. Anísio Teixeira recebe, majoritariamente, alunos vindos das favelas próximas, como o Morro do Estado e o Morro do Palácio, o CIEP 449, por haver um processo seletivo para o ingresso de alunos⁷, acaba recebendo um alunado proveniente de outras regiões, sendo muitos deles ex-alunos de escolas particulares, e não do Morro do Preventório, vizinho à escola.

Tendo apresentado o ambiente em que as intervenções foram implementadas, passamos à análise dessas políticas linguísticas.

Analisando as duas políticas

A fim de responder às questões propostas por Cooper (1997), faremos essa análise por tópicos, caracterizando cada aspecto que será avaliado por nós.

Quem: o projeto da difusão do ensino bilíngue português/francês no CIEP 449 partiu de um conjunto de ações realizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) juntamente com a Académie de Créteil⁸, na França, tendo o Serviço de Cooperação para a Língua Francesa, através do Serviço de Cooperação e Ação Cultural do Consulado da França no Rio de Janeiro (SCAC/RJ) como intermediário. Além desses dois órgãos públicos, a Aliança Francesa de Niterói também atua no projeto, oferecendo formação docente.

sociedade. O índice pode variar entre 0 e 1, em que 0 representa uma completa igualdade e 1 corresponde à completa desigualdade.

⁷ Esse processo seletivo se deu nos dois primeiros anos de sua implantação. A partir do ano letivo de 2016 houve uma modificação no sistema de ingresso, sendo os exames admissionais abolidos.

⁸ As *Académies* da França são instituições equivalentes às secretarias estaduais de educação. Nesse caso, nos referimos ao órgão responsável pelo ensino em Créteil, região localizada na área metropolitana de Paris.

A partir do decreto nº 41.528, de 31 de outubro 2008, que prevê os procedimentos adotados em parcerias público-privadas, foi firmado o Convênio SEEDUC nº 54/2012, entre a SEEDUC/RJ e a Académie de Créteil, com o intuito implantar o ensino de língua francesa em algumas escolas da rede estadual. Através desse convênio, foram estabelecidas ações voltadas para o ensino bilíngue português/francês no CIEP 449 Leonel de Moura Brizola Brasil-França e no Collège International de Noisy-le-Grand, na França.

Além de proporcionar a integração entre alunos de ambas as escolas, através de atividades elaboradas no seio dos estabelecimentos de ensino, o convênio prevê trocas culturais também entre os docentes. Nesse sentido, um professor e um estagiário de nacionalidade francesa podem integrar o corpo docente da escola em Niterói, respectivamente nas disciplinas de biologia e projeto de vida e cultura. Da mesma forma, professores brasileiros também podem lecionar por um determinado período na escola de Noisy-le-Grand, construindo uma rede de intercâmbio de docentes.

No que tange a Escola Municipal Anísio Teixeira, é interessante perceber que, embora o projeto tenha sido primeiramente concebido apenas pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), através do então secretário de educação da cidade, outros sujeitos foram se integrando ao longo do desenvolvimento do programa. Percebendo a necessidade de formações docentes, a coordenação de língua francesa da FME buscou parcerias com instituições relacionadas ao ensino e difusão desta língua a fim de que colaborassem com o projeto. Essas parcerias, apesar de não estarem no esboço inicial do projeto, tornaram-se essenciais para que o programa prosseguisse de maneira mais eficaz.

Que decisões: seguindo os parâmetros delineados por Cooper (1997), os dois projetos analisados nessa pesquisa estão relacionados à difusão do ensino da língua francesa, ou seja, não há intervenções no *corpus*, mas sim no *status* da língua.

Ao inserir o ensino de um determinado idioma na grade escolar, estamos tratando de escolhas políticas que vão privilegiar esta língua x – no caso, o francês – em detrimento de uma língua y. São decisões como essa que fazem com que um idioma tenha um *status* privilegiado em relação a outros que não fazem parte do quadro de disciplinas lecionadas em um estabelecimento escolar.

Observando com cuidado os sujeitos que participam da implantação de ambos projetos – quem –, perceberemos que há forte presença de órgãos franceses, os quais historicamente promovem uma verdadeira empreitada em prol da difusão da língua francesa no mundo (ROSELLI, 1996). As Alianças Francesas e os serviços consulares de Cooperação para a Língua Francesa são, portanto, instituições vinculadas ao governo francês, responsáveis pela disseminação do idioma e consequente manutenção do *status* da língua, levantando a bandeira de uma política em favor da defesa do idioma.

Por quê: de acordo com artigos disponibilizados pelas mídias impressas, o projeto de ensino bilíngue do estado do Rio de Janeiro tem como objetivo principal oferecer aos jovens alunos da rede pública de ensino uma oportunidade de ascender no mercado de trabalho através do aprendizado de uma língua estrangeira.

Por outro lado, o projeto da prefeitura de Niterói não tem seu foco no ensino formal da LE. Sabendo que seu público-alvo é bastante diferenciado, com crianças ainda em fase de alfabetização, o contato com a LE na E.M. Anísio Teixeira objetiva sensibilizar os alunos através do viés cultural, por meio de músicas, filmes e outras atividades interculturais. De acordo com a coordenadora do ensino de língua francesa na FME, o projeto seria “uma forma de possibilitar o acesso a uma diversidade de bens culturais às crianças de Niterói, da rede pública, que não teriam o acesso, não teriam essa oportunidade fora da escola” (informação oral)⁹.

Como: conforme explicitamos acima, a SEEDUC/RJ desenvolveu o seu projeto de ensino bilíngue para o CIEP 449 através de convênio firmado com a Académie de Créteil, tendo as responsabilidades das partes regulamentadas com base no decreto 41.528/2008. Além disso, o Conselho Estadual de Educação (CEE) deliberou, em novembro de 2013 - isto é, às vésperas da inauguração da escola -, as normas para o ensino bilíngue no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, através da deliberação CEE Nº 341, de 12 de novembro de 2013¹⁰. Tal documento autoriza o funcionamento dessa modalidade de ensino no estado, desde que cumpra com as normas estabelecidas no documento, o qual prevê que a escola deve oferecer 800 horas-aula em língua portuguesa (conforme

⁹ Coordenadora de língua francesa da FME, em entrevista concedida para esta pesquisa, conforme consta em ROCHA (2016, pp. 90-94).

¹⁰ Disponível em <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d341.pdf>, 07/10/2016.

determinado pela LDB) além da carga horária de/em língua estrangeira, senda esta não determinada pelo documento. Ademais, no que tange o ensino de LE, O CEE determina que o ensino não deve ser compartimentalizado em disciplinas, mas deve abranger todos os espaços da escola, integrando língua e cultura.

A fim de que essas normas se cumpram, foi necessário prever formações docentes na implantação do projeto, de modo a melhor preparar os professores para atuar no ensino bilíngue e integrado, visto que, como veremos mais tarde, as universidades não oferecem esse tipo de formação. De acordo com entrevista realizada com as coordenadoras de língua francesa do CIEP 449, a política linguística de implantação de ensino de LE na escola estadual ocorreu, em princípio, de modo organizado e eficaz, no sentido em que houve uma grande preocupação com relação à formação docente antes mesmo da inauguração da escola, em 2014, e a maior parte das formações realizadas houve lugar ainda no ano de 2013.

Além das formações continuadas, o corpo docente do CIEP 449 apresenta um diferencial na sua consolidação. Como resultado das parcerias realizadas pela SEEDUC/RJ com entidades francesas, está previsto no projeto que a Académie de Créteil envie um professor convidado para atuar na área de biologia, enquanto o SCAC/RJ disponibiliza um estagiário de curso de Master 2¹¹ para atuar na disciplina de projeto de vida e cultura (BUATOIS, 2014). Esse intercâmbio mostra-se essencial para que o alunado tenha, de fato, uma experiência intercultural, o que favorece a construção de cidadãos globais e mais tolerantes às diferenças.

Se, no programa do Estado, percebemos um planejamento estratégico para que a política linguística fosse eficazmente consolidada, no projeto municipal houve uma maior fluidez na implantação das ações. De acordo com a coordenadora de língua francesa da FME¹², o programa foi criado a partir da contratação temporária de coordenadores (inclusive ela própria) e professores, aspecto que denota a fragilidade da política de implantação do programa. Essa dinâmica de contratação ocasionou uma alta rotatividade do corpo docente na primeira fase do projeto, visto que muitos não se acostumaram com o ritmo escolar, principalmente por conta da falta de formação específica para o ensino para crianças, conforme verificaremos mais adiante.

¹¹ Na França, é o equivalente ao curso de mestrado.

¹² De acordo entrevista concedida para esta pesquisa, conforme consta em ROCHA (2016).

No que se refere às formações oferecidas aos docentes de língua francesa da FME, verificamos, a partir de entrevistas, que há um grande empenho por parte das coordenações do projeto do município de Niterói para que o docente de LE ali atuante troque experiências com outros professores e especialistas da área.

Conforme relato do professor de língua francesa, apesar da inicial inexperiência da equipe, foi possível construir um projeto sólido – embora ainda piloto – que traz frutos positivos tanto para os alunos quanto para os profissionais que ali atuam.

Ninguém sabia de nada: que tipo de metodologia ia ser usada, como é que a criança da comunidade chega na sala de aula (...). Então, foi uma luta grande e hoje a escola é uma referência. (...) Nós temos histórias aqui fantásticas (...). Trabalhar com criança é voltar a ser humano, é sentir a importância da educação na sociedade. Então, o profissional que tem a oportunidade de trabalhar aqui, ele consegue resistir a todas as dificuldades, ele volta a ser muito mais humano” (informação verbal)¹³.

Em que condições: no que diz respeito às dificuldades, observamos que, embora os nossos dois objetos de pesquisa sejam bastante distintos entre si, os problemas encontrados se aproximam, no sentido em que ambas as escolas permeiam uma mesma realidade socioespacial. Percebemos que as políticas linguísticas de implantação de ensino de LE na E.M. Anísio Teixeira e no CIEP 449 não levaram em consideração dois aspectos fundamentais para a eficácia dos programas: a formação de professores e a violência urbana.

O primeiro, apesar de termos observado em ambos os projetos uma grande preocupação com a formação docente, não deixa de demonstrar a condição em que as políticas foram elaboradas, ou seja, sem que houvesse professores previamente capacitados para atuarem nessas modalidades de ensino. Os esforços movidos para que, ao longo da implantação do projeto, os docentes participassem de atividades específicas de capacitação foram e são, sem nenhuma dúvida, essenciais para qualquer projeto de ensino. Todavia, seria

¹³ Professor de língua francesa da E. M. Anísio Teixeira, em entrevista concedida para esta pesquisa, conforme consta em ROCHA (2016, pp. 90-94).

interessante pensar em ações mais sólidas para que, já na formação inicial, os professores pudessem ter acesso a esses tipos de conhecimento.

Com relação à violência urbana, evidentemente essa é uma questão muito ampla, a qual abrange aspectos que vão muito além da educação. No entanto, no que diz respeito às políticas linguísticas, percebemos que situações de conflito aluno/aluno, aluno/professor e até mesmo policiais/meliantes, infelizmente fazem parte das condições em que essas políticas são implementadas. Essa é uma questão que, infelizmente, faz parte do cotidiano de milhares de pessoas, em centenas de cidades ao redor do mundo. No entanto, quando se trata da região metropolitana do Rio de Janeiro, a constante disputa de território entre policiais e traficantes de drogas mostra-se cada vez mais frequente nas capas de jornais e revistas.

Após o início do projeto de instalação das Unidades de Polícia Pacificadora – UPP – na cidade do Rio de Janeiro, em 2008, embora não seja divulgado publicamente pelas autoridades, houve uma maior sensação de insegurança nas cidades no entorno da capital do estado, como Niterói, São Gonçalo e até a Região dos Lagos. Conforme informações publicadas no jornal O Globo de 22 de julho de 2013¹⁴, esse sentimento de perigo não é à toa. De fato, analisando dados do Instituto de Segurança Pública dos cinco primeiros meses de cada ano dos períodos pré-UPP (2003 a 2008) e pós-UPP (2009 a 2013), houve aumento no número de roubos a carros, estabelecimentos comerciais, residências e pedestres. Apesar dos dados alarmantes, as autoridades policiais não confirmam que esse aumento da violência tenha se dado por conta da migração de meliantes por conta das UPPs.

Em meio a conflitos armados a qualquer hora do dia, o que muitos cidadãos que vivem fora das favelas esquecem ao ler as notícias nas mídias é que apenas uma pequena parcela dos moradores dessas áreas participa do tráfico de drogas, enquanto a esmagadora maioria sofre com as consequências desses embates. No que tange ao ensino, muitas escolas estão localizadas dentro ou muito próximo a essas áreas, colocando em risco toda a comunidade escolar.

Embora o CIEP 449 seja localizado no bairro de Charitas, a poucos passos do catamarã que atravessa todos os dias centenas de executivos favo-

¹⁴ Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/bairros/mais-crimes-em-niteroi-depois-das-upps-no-rio-9107728>, 07/10/2016.

recidos economicamente, a instituição de ensino está localizada em uma das ruas que dá acesso ao Morro do Preventório, rotina do caderno policial dos jornais da cidade. Embora o Estado se faça presente na região, através do Corpo de Bombeiros, do Hospital Psiquiátrico de Jurujuba e de uma Delegacia da Polícia Civil, essa presença estatal não coíbe os conflitos armados presentes no local por conta do tráfico de drogas, o que gera inúmeros transtornos à população que ali vive e também à comunidade escolar. De acordo com o jornal *O Fluminense*, em reportagem de 9 de julho de 2015¹⁵, essas situações de confronto são frequentes nas imediações do CIEP, causando momentos de pânico nos alunos.

Segundo Monteiro e Rocha (2013), há uma relação direta entre o número de vezes em que houve conflito dentro ou no entorno da escola durante o ano letivo e o desempenho escolar apresentado pelos alunos. De acordo com os autores, o desempenho de alunos matriculados em escolas em que houve nove ou mais situações de conflito é duas vezes pior do que aqueles que passaram por embates armados até três vezes ao longo do ano. Na escola em que pesquisamos não nos foi possível obter esses dados, visto que a falta de dados concretos dificulta em muito esse tipo de análise (MONTEIRO, ROCHA, 2013). Todavia, embora aparentemente o desempenho escolar dos alunos do CIEP 449 seja bastante satisfatório – visto que, conforme explicitado anteriormente, nos anos letivos acompanhados nessa pesquisa os alunos que ali estudavam passavam por uma seleção prévia – certamente esses resultados seriam ainda melhores se não houvesse conflitos na região.

Se no CIEP 449 a violência é externa à escola, por conta da proximidade da área de tráfico de drogas do Morro do Preventório, a Escola Municipal Anísio Teixeira apresenta outro tipo de violência: aquela vinda do histórico familiar dos alunos. Diferentemente do CIEP, as áreas de maior conflito estão um pouco mais distantes do perímetro escolar, todavia, embora haja uma distância geográfica entre o Morro do Palácio e o Morro do Estado, a maior parte dos alunos matriculados nessa escola são provenientes desses aglomerados subnormais, vivendo em situações precárias e com tantas famílias desestruturadas. A violência sofrida pelos alunos no seio de

¹⁵ Disponível em <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/cidades/conselho-de-seguran%C3%A7a-quer-volta-do-patrolhamento-escolar,07/10/2016>.

seus lares afeta diretamente o desenvolvimento na sala de aula, visto que não há uma estrutura escolar adequada para acolher esses alunos e suas famílias. Sem preparo para lidar com situações de violência, o professor se vê desamparado diante desses casos, muitas vezes sem saber como ajudar aquele aluno. Felizmente a E.M. Anísio Teixeira conta com um atendimento psicológico, o que não é frequente nas escolas de rede pública, embora profundamente necessário. Todavia, mesmo com o apoio de profissionais, a gestão de conflitos na escola ainda é uma questão a ser melhor esmiuçada pela comunidade escolar.

Uma das formas de tentar motivar essas crianças que vêm de famílias tão conturbadas é a partir de projetos que levam histórias de superação para os alunos da rede. Um exemplo desse tipo de ação foi a visita do atleta Gilles de La Bourdonnaye, ex-campeão paraolímpico no tênis de mesa, a uma das escolas da FME de Niterói, o qual mostrou sua história de luta e vitória, motivando os alunos presentes, conforme informações veiculadas na página *online* do consulado da França no Rio de Janeiro, em 26 de novembro de 2015¹⁶.

Certamente, levar discussões e exemplos de superação para a sala de aula não são a solução milagrosa para a questão da violência nas escolas e nas famílias desses pequenos alunos. Todavia, atitudes como essa não deixam de ser inspiradoras, deixando transparecer uma pequena chama de esperança em meio ao caos das grandes cidades. É preciso, sem dúvidas, que haja uma verdadeira política de segurança pública, mas percebemos que também cabe à escola promover ações para ampliar o horizonte dos nossos jovens.

Com que efeitos: apesar das condições apresentadas acima, para a coordenadora de língua francesa da FME, o programa, embora ainda em fase piloto, vem funcionando de forma eficaz, proporcionando às crianças da rede municipal de ensino de Niterói um primeiro contato com a língua e cultura francófonas. Para ela, o projeto “está dando certo e tem tudo para dar certo, apesar dos obstáculos que uma implantação de política linguística impõem” (informação verbal)¹⁷.

¹⁶ Disponível em <http://riodejaneiro.ambafrance-br.org/L-ancien-athlete-paralympique-Gilles-de-la-Bourdonnaye-a-Rio-de-Janeiro,07/10/2016>.

¹⁷ Coordenadora de língua francesa da FME, em entrevista concedida para esta pesquisa, conforme consta em ROCHA (2016, pp. 90-94).

Já o CIEP 449 vem colhendo os frutos do seu trabalho através da participação em concursos da Festa da Francofonia – promovido por diversas instituições ligadas à cultura francófona e com o apoio do Consulado Geral da França no Brasil – e também com bons resultados no exame de proficiência em língua francesa – DELF.

Os efeitos surtidos em ambos os projetos são, portanto, bastante positivos, alcançando os objetivos propostos pelas respectivas políticas linguísticas. Enquanto o CIEP 449 vem formando alunos fluentes em língua francesa, atuantes em projetos interculturais, os pequenos da E.M. Anísio Teixeira se demonstram encorajados e motivados nas aulas do idioma.

Considerações finais

O ensino de língua estrangeira no Brasil vem sendo considerado como um privilégio para as classes sociais mais favorecidas socioeconomicamente desde a época em que a coroa portuguesa dominava as terras tupiniquins. Como um oásis no terreno infértil da educação do país, as políticas de ensino de LE implantadas no CIEP 449 Leonel de Moura Brizola Brasil-França e na Escola Municipal Anísio Teixeira, se mostram, então, como uma tentativa de modificar o *status quo* do ensino de LE, abrangendo as classes menos favorecidas economicamente.

Para que uma transformação desse porte possa ocorrer, vimos neste trabalho que é essencial que o binômio política-planejamento se dê de forma eficaz, sempre pensando na comunidade em que essa intervenção será implantada. Percebemos, com base nas provocações sugeridas por Cooper (1997), que há um extenso número de variantes que vão interferir em uma dada política – os sujeitos envolvidos, a forma como o planejamento ocorre, as condições apresentadas naquela comunidade, etc. – por isso a enorme dificuldade em avaliar o sucesso – ou não – de uma política. De acordo com Cooper (1997, p. 218), “*la eficacia de la planificación lingüística es difícil de evaluar; es difícil determinar la medida en que se han alcanzado los objetivos o la contribución relativa de diversos factores al resultado obtenido*”. No entanto, tendo realizado uma avaliação preliminar, constatamos, de uma maneira geral, resultados positivos nas políticas linguísticas que avaliamos neste estudo, apesar das problemáticas encontradas na implantação, como a questão da formação docente e da violência nas escolas.

Compreendemos que uma política linguística eficaz de ensino de LE é necessária não somente para levar o aluno a ter o conhecimento de uma outra língua, mas, principalmente, para que ele possa ter uma visão de mundo mais crítica, formando verdadeiros cidadãos conscientes e empoderados em uma sociedade intercultural. Implantar uma política de ensino de LE diferenciado nas escolas públicas é uma tentativa de aproximar as classes desfavorecidas socioeconomicamente da liberdade almejada. Segundo Paulo Freire (1987, p. 30), “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade”, e o ensino de LE é, certamente, uma ação cultural com esse mesmo objetivo.

Embora tenhamos examinado algumas questões problemáticas no decorrer da implantação das políticas no CIEP 449 e na E.M. Anísio Teixeira, entendemos que esse planejamento linguístico não deixa de ser uma proposta de mudança social (COOPER, 1997). Lançando um olhar crítico para a história do ensino no Brasil, enxergamos essas políticas como uma tentativa de rompimento do muro que separa as classes sociais de forma tão desigual. Afinal, “os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais” (SOARES, 1996, p. 73).

É preciso que pensemos em políticas linguísticas como uma forma de planejar a sociedade para uma transformação em longo prazo, intervindo na forma em que o indivíduo interage na sociedade. É nesse sentido de transformação que acreditamos estar vinculada a nossa pesquisa, visto que, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Referências

- ALVES, Janice. *A terceirização do ensino de línguas estrangeiras em escolas de ensino formal*. São Paulo: USP, 2010.
- BAYLON, Christian. *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Paris, Nathan, 2ª Ed, 1996.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BUATOIS, Aurélie. *La d'émarche FOS appliquée à l'enseignement bilingue au Brésil. Faciliter l'intégration des futurs lycéens de la première section bilingue publique du pays*. Grenoble: Université Stendhal, 2014.

CALVET, Louis-Jean. *La sociolinguistique*. Paris, P.U.F, 1993.

_____. *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola, 2007.

CHAUDENSON, Robert. Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences, In: Juillard C., Calvet L.-J. (Éds), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, FMA, Beyrouth, 1996, pp 115-126.

COOPER, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Traduzido para o espanhol por José M. Perazzo. Cambridge University Press. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987, 23ª reimp.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*. West Sussex : Wiley-Blackwell, 2009, versão eletrônica.

LAGARES, Xoán. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, SILVA, TILIO, ROCHA (orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, pp. 181-198.

MONTEIRO, Joana; ROCHA, Rudi. Drug battles and school achievement: evidence from Rio de Janeiro's favelas. In: *Texto para discussão 006, 2013*. Rio de Janeiro: Instituto de economia UFRJ, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, SILVA, TILIO, ROCHA (orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, pp 19-42.

ROCHA, Luana. *O ensino de língua estrangeira em Niterói: um olhar político linguístico*. Niterói: UFF, 2016.

ROSELLI, M. Le projet politique de la langue française. Genèse et usages de la langue comme objet d'intervention publique : le rôle de l'Alliance française . In : *Politix*, n° 36, décembre, 1996, pp 73-94.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

**LANGUAGE POLICY FOR FOREIGN
LANGUAGE TEACHING IN NITERÓI:
A CRITICAL PERSPECTIVE**

ABSTRACT: This paper aims to analyze two language policies for foreign language teaching implemented in the city of Niterói. With a qualitative descriptive methodology, the work responds to the questions suggested by Cooper (1997) in order to develop an evaluation of both projects. The results lead us to two main issues: the training of teachers and the violence in schools.

KEYWORDS : Language policy ; Foreign language teaching ; Evaluation.

Recebido em: 30/05/2016

Aprovado em: 09/10/2016