

### 3

## O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e A Lei de Diretrizes e Base

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal no artigo 205)*

### 3.1

#### Introdução

Ao longo de sua história, o Brasil acolheu imigrantes de diferentes regiões do mundo favorecendo, conseqüentemente, o interculturalismo e situações de contato lingüístico. Este movimento de população pode ser considerado uma motivação real para que políticas lingüísticas sejam estabelecidas para os cidadãos bi-plurilíngües dessas regiões. As mais recente intervenções lingüísticas no país, de âmbito local, levam em conta este dado histórico, mas as intervenções aqui realizadas nem sempre o fizeram, caracterizando-se quase sempre por relações assimétricas de poder, pautadas freqüentemente pela intolerância e pouca importância à diversidade cultural.

Atualmente, se nos atermos ao repertório de ofertas de línguas estrangeiras no sistema educacional, verificamos que a despeito da Constituição brasileira reconhecer, em seus artigos 215 e 216, que o Brasil é um país pluricultural e multilíngüe. Sem que nos esqueçamos que políticas lingüísticas têm uma relação estreita com políticas educacionais, esta condição de pluricultural e multilíngüe não se reflete, na prática, na oferta de ensino de línguas estrangeiras no sistema

educacional. A exceção pode ser atribuída ao ensino de línguas indígenas cuja política de ensino bilíngüe encontra-se mais consolidada.<sup>1</sup>

Através dos estudos desenvolvidos por Freire (2003, 2004), Vandresen (1996) e Kreutz (2000) é possível observar os primeiros exemplos de intervenção lingüística do Estado em relação ao ensino de línguas. O trabalho de Freire (2004) propõe uma periodização das políticas de línguas adotadas para o contato da língua portuguesa com as línguas indígenas da Amazônia e mostra o modo pelo qual a língua portuguesa contribuiu para forjar a idéia de um Estado homogêneo e monocultural.

Os contextos de imigração são abordados por Vandresen (1996) e Kreutz (2000). Estes autores apresentam exemplos de intervenção lingüística do Estado em relação à educação bilíngüe quando da criação, por iniciativa dos imigrantes, de escolas bilíngües no país na primeira metade do século XX. Criadas para dar suporte à política de imigração estrangeira, e toleradas para camuflar a ineficiência do Estado em relação a sua política educacional, elas foram abolidas quando teoricamente não correspondiam mais aos interesses políticos (nacionalistas) do governo, sem que os direitos dos imigrantes e de seus descendentes tenham sido levados em consideração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a responsável pela definição regulamentação do sistema de educação do Brasil com base nos princípios presentes na Constituição. Atualmente, no que se refere à aquisição de línguas estrangeiras, a LDB não define o número de línguas a serem estudadas,

---

<sup>1</sup> No Brasil, a partir de 1973, com a Lei n. 6001/73, a educação bilíngüe em áreas indígenas foi a que mais se fortaleceu. Atualmente a Lei de Diretrizes e Base e a Constituição de 1988 asseguram às populações indígenas o direito à educação bilíngüe em suas línguas nativas. Ainda que tenha sido criada em um período de ditadura militar, no caldo ideológico da integração nacional e de um Brasil grande e hegemônico, a Lei n. 6001/73 favoreceu a manutenção das línguas indígenas. Nesta época, os índios tinham um papel na estratégia militar de marcação de território e não representavam uma ameaça à ideologia nacionalista, ao contrário, eles foram representados como parte constitutiva da Natureza, uma das bases, segundo Chauí (2000:45), do mito fundador do Brasil.

nem a carga horária semanal dedicada ao estudo de cada uma delas. No parágrafo 5. do artigo 26 do Capítulo II, ela diz que o estudo de pelo menos uma língua estrangeira integra a parte diversificada do currículo, sendo obrigatória a partir da 5ª série. Qual (is) língua (s) a ser (em) estudada(s), fica a cargo da própria comunidade escolar. Ou seja, a escola pode oferecer, se quiser.

A partir da 5. série do ensino fundamental, entretanto, é obrigatória. No ensino médio, fica incluída uma língua estrangeira como disciplina obrigatória e uma segunda em caráter optativo, ou seja, o aluno pode estudar duas, três, quatro ou mais línguas, se assim o desejar (inciso III do artigo 36, seção V do capítulo II). A lei não define o máximo de línguas a serem estudadas, nem o número de horas semanais a serem dedicadas ao estudo de cada uma delas. Cabe a cada estabelecimento de ensino tal definição, o que sugere que a escolha fica a mercê do interesse político de cada instituição. Daí a necessidade de serem discutidas por especialistas (lingüistas, sociolingüistas, e lingüistas aplicados, entre outros profissionais) as propostas para o estabelecimento de parâmetros curriculares e de planejamento lingüístico que atendam não só a pluralidade lingüística do Brasil mas também de acordo com a pluralidade social das diferentes regiões. O fato é que as leis que veremos a seguir pouco fizeram avançar na população, sobretudo a que frequenta a escola pública, o aprendizado de línguas estrangeiras.

### 3.2

#### **As primeiras intervenções lingüísticas no Brasil**

A história das intervenções lingüísticas no Brasil tem como marco zero o período da colonização européia que estabeleceu o contato entre línguas alóctones e autóctones. Foi um período no qual catequese e educação estiveram estreitamente vinculadas e no qual a língua portuguesa representava a língua de um Estado (o Império português). De acordo com Freire (2004, p.48), quando os europeus realizaram as primeiras viagens exploratórias pelo rio Amazonas, nos

séculos XVI e XVII, encontraram uma grande dificuldade de comunicação com os índios dada a enorme diversidade de línguas faladas na região, fato que fez com que o padre Antônio Vieira denominasse o Amazonas de rio Babel. Freire estima que havia cerca de 718 línguas faladas na região que constitui hoje a Amazônia brasileira. Dessa forma, os colonizadores europeus (portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses) logo perceberam a necessidade de desenvolver uma língua de contato não apenas para que pudessem levar a termo seu intento, mas também por uma questão de sobrevivência, uma vez que os colonizadores desconheciam a diversidade cultural e ecológica da região. Os primeiros colonizadores desconsideraram para esta função todas as línguas indígenas e pensaram que a língua portuguesa poderia desempenhar o papel de língua franca.

Na definição de Calvet (2002b), língua franca é aquela utilizada como meio de comunicação entre pessoas que falam línguas maternas diferentes; Quanto à língua veicular, esta é amplamente utilizada pelo falante em contextos educacionais e no contato com instituições oficiais, e que não é a língua materna do falante.

Klinkenberg (1999, p.72) define as línguas veiculares como aquelas que as comunidades ou os indivíduos separados por suas variedades adotam momentaneamente para favorecer suas interações (comerciais, religiosas, amorosas, etc.). Este autor subdivide as línguas veiculares em dois tipos: (1) uma língua, ou uma variedade desta língua, natural já existente, e (b) uma nova variedade, ou uma língua mista.

Klinkenberg chama a tenção para o fato de que se a mobilização uma língua natural venha a constituir um fenômeno de expansão lingüística, é preciso lembrar que este fenômeno não diz respeito apenas às línguas legítimas. Por razões de comodidade, línguas locais também podem ser promovidas ao status de língua veicular por um colonizador. O autor observa que a língua adotada é

também adaptada, sofrendo interferências das línguas com as quais ela está em contato.

Na realidade, a língua portuguesa já possuía antecedentes como propulsora de intervenções lingüísticas. O século XV foi uma época de grande expansão da língua portuguesa em razão de da política de colonização de Portugal. Klinkenberg (1999, p.214) mostra que, ao discutir a história da expansão da língua portuguesa, a catequização das colônias e a introdução de novos elementos da vida material e cultural portuguesa foram acompanhadas de uma expansão lingüística que fez do português uma importante língua internacional, desempenhando a função de língua veicular em regiões da África e Índia.

No entanto, o projeto de fazer do português uma língua veicular não logrou êxito na região da Amazônia, limitando-se a língua portuguesa à função de comunicação com a metrópole; os colonizadores não tiveram outra opção a não ser organizar as relações sociais baseados em uma língua indígena.

Como muitos missionários já conheciam uma língua do tronco tupi (o tupinambá, que os colonizadores chamavam de língua geral) em razão do contato com os índios do litoral brasileiro, sobretudo com os índios das regiões de Pernambuco e do Maranhão; a língua tupinambá foi adotada como língua de comunicação e posteriormente tornou-se a língua materna das gerações mestiças. A expansão da língua geral entre índios de diferentes famílias lingüísticas é impulsionada pelo trabalho de catequese. O empenho religioso foi de tal forma incisivo que em 1626 foi fundada no Maranhão, pelo padre Luiz Figueira, uma escola bilíngüe português-tupinambá para os filhos dos portugueses.

A larga difusão da língua geral foi a postura adotada por Portugal, postura esta que poderíamos considerar atualmente como uma política lingüística, para controlar e por fim a diversidade lingüística na Amazônia. Esta língua chegou na região do rio Negro levada por missionários, onde não havia, segundo Freire

(2004, p.62), nenhuma língua da família tupi, tornando-se conhecida, a partir do século XIX, como *nheengatu*.

Posteriormente, na segunda metade do século XVIII, sob a égide do Marquês de Pombal, o estabelecimento do domínio da língua portuguesa foi imposto, e o uso das línguas gerais proibido, a partir das medidas tomadas pelo governo português para se frear a influência dos jesuítas sobre os índios, fato que contrariava os interesses da Coroa portuguesa. A lei elaborada pelo Marquês de Pombal, proibindo o uso da língua geral, aplicada em todo o território brasileiro, recaía sobre os jovens já instruídos nessa língua e a todas as outras línguas indígenas. No bojo da lei de Pombal, de 1775, as aldeias foram renomeadas com nomes de localidades portuguesas, caracterizando o que Calvet (1996) classifica como marcação de território em uma intervenção lingüística, e o ensino do português nas escolas locais e seminários foi incentivado.

Nas escolas, o *nheengatu* não foi completamente abandonado em razão de sua força na cultura oral e de sua vitalidade em diferentes domínios de uso lingüístico (Savedra e Heye, 1995). Por outro lado, nos seminários que funcionavam em regime de internato, nos quais as crianças ficavam segregadas dos pais e das demais redes sociais, a adoção da língua portuguesa foi mais completa. Neste último caso, a ausência do contato social entre famílias bilíngües e o uso constante de uma língua atuaram como fatores que contribuíram significativamente para o decréscimo na manutenção do bilingüismo entre gerações de uma mesma família.

A língua portuguesa foi se tornando assim um símbolo da elite branca, cujo principal trunfo era o de representar um vínculo com a política mercantilista e com o desenvolvimento urbano. Além de abortar o sistema de ensino implantado pelos jesuítas, nenhum outro projeto educacional foi proposto pela Coroa portuguesa para atender os falantes bilíngües do *nheengatu*. Esta medida foi reforçada com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a destruição das missões no sul, em 1776. Mais

do que uma reforma educacional, a expulsão dos jesuítas provocou um grande impacto negativo na educação brasileira da época, aniquilando todo o sistema colonial de ensino jesuítico.

Ainda neste período, em razão de tentativas de colonização por parte de outras nações, outras línguas, como o francês e o holandês, também entram para a história do contato lingüístico brasileiro. Neste momento histórico, o contato do francês e do neerlandês com o português e as línguas indígenas ocorre na região nordeste do país (Pernambuco).

A língua holandesa é inserida no Brasil no período entre 1624-1625, durante a primeira invasão holandesa, ocorrida em Salvador. Após terem sido derrotados pelos portugueses, eles voltam a atacar as cidades de Olinda e Recife (1630), permanecendo nesta última por 24 anos. Neste período, o neerlandês conviveu com a língua portuguesa e com as línguas indígenas. No entanto, segundo Villalta (2004, p.343), quando os holandeses ocuparam esta parte do território brasileiro, os portugueses já haviam lançado as bases de sua civilização envolvendo os negros e os índios. Até mesmo nos trabalhos de evangelização, os holandeses acharam mais eficaz a adoção do português, e não do neerlandês, junto aos negros e índios, chegando a compilar para tal intento um catecismo trilingüe: neerlandês, português e tupi. (Villalta, 2004, p.344).

### 3.3

#### **Percurso histórico da LDB**

A história do ensino das línguas estrangeiras começa praticamente em 1809, com a chegada da de D. João VI e se materializa no sistema público através da criação do Colégio Pedro II, fundado em 2 de dezembro de 1837 e oficializado, por Decreto Imperial, em 20 de dezembro do mesmo ano. Até a década de 50 do século passado, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, visto que seu

programa de ensino servia como modelo de educação de qualidade para os colégios da rede privada, que solicitavam ao Ministério da Educação o reconhecimento de seus certificados justificando a semelhança de seus currículos aos do Colégio Pedro II.

Prado (1996) aborda a evolução do ensino de línguas no Brasil a partir do modelo adotado no Pedro II. Em 1854, no colégio no Pedro II, o ensino do francês, do inglês e do alemão era obrigatório, e o ensino do italiano era facultativo. Em 1942, o ensino do alemão e do italiano é suprimido. Durante a reforma Capanema, além do ensino do francês e do inglês, acrescenta-se aquele do espanhol.

Neste período em que o Brasil começou a estabelecer relações comerciais com a Europa, a língua francesa surgiu como língua europeia de prestígio. Neste mesmo período (século XIX), o Estado apoiou, indiretamente, uma política lingüística plurilíngüe.

A Constituição de 1891, primeira do período republicano, pouco trata da educação por primar pela autonomia das unidades federativas. Ficava subentendido que a legislação nessa matéria deveria ser resolvida no âmbito dos estados. Cabia à Federação apenas o ensino superior da capital (art. 34º), a instrução militar (art. 87º) e a tarefa, não exclusiva, de "animar," no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências" (art. 35º). Não havia nessa Carta e também na anterior (Constituição de 1824) nem sequer a menção à palavra "educação".

O século XIX foi marcado pela Independência, pelo movimento romântico que valorizava a cultura nacional e a formação de uma imagem positiva do Brasil e pela chamada questão da língua brasileira (Elia, 2003, p.138): a elite cultural dividia-se entre a língua portuguesa de Portugal e língua portuguesa do Brasil em meio a um período no qual a consciência cultural do Brasil começou a ser

discutida. Foi um período em que a língua portuguesa do Brasil procurou se afirmar como língua nacional e distanciou-se do português de Portugal.

Por outro lado, havia uma revalorização dos hábitos europeus no cotidiano urbano<sup>2</sup>. Para reforçar a idéia de que o país se modernizava, ou “civilizava-se”, Freyre (2004, p.689) mostra que no início do século XX, a imagem que se queria passar do país na Europa era a de que o Brasil era “uma grande nação latina”, ou ainda, “uma nova civilização européia”. As reformas do prefeito Pereira Passos na capital do país faziam eco a esta determinação de modernização.

Instituições estrangeiras de ensino, protestantes ou evangélicos chamados de americanos, se instalaram no país neste período no Rio de Janeiro, Recife, Salvador, São Paulo e Minas Gerais.

As contradições em relação à representação da definição de uma identidade irão se refletir, posteriormente, na relação da elite com as línguas estrangeiras. Fundamentadas na crença em uma espécie de mimetismo sócio-climático, as famílias mais abastadas do Brasil recém republicano enviavam seus filhos para escolas na Europa. Em outras palavras, a identidade que se pretendia moldar era definida por padrões europeus, e o inexpressivo investimento em educação pública deriva do sectarismo do qual se investiu a elite brasileira. Esta classe forjava valores próprios, caracterizados por uma rejeição à influência das culturas negra e indígena, e nos quais a educação em língua estrangeira acentuava sua diferenciação social.

Quanto à educação das mulheres, Freyre (2004, p.176) mostra que no período que compreende a passagem do século XIX para o século XX havia no Brasil colégios para moças, sob a direção de religiosas francesas e belgas, cuja manutenção era incentivada pelo barão do Rio Branco. A função social de tais colégios era formar as moças para a vida em sociedade, falando fluentemente o

---

<sup>2</sup> O projeto de urbanização implementada pelo prefeito Pereira Passos, no Rio de Janeiro, inspirava-se nas obras conduzida por Haussmann, em Paris.

francês, aptas a se casarem com homens que ocupassem, sobretudo, um lugar no corpo diplomático.

Ritzkat (2000) destaca o papel das preceptoras como uma forma de educação não institucionalizada na formação das mulheres das elites brasileiras. No final do século XIX, era corrente nas classes mais abastadas, a contratação de governantas e preceptoras estrangeiras (alemãs, francesas, inglesas) para reforçar a formação bilíngüe das moças. A educação das moças a cargo das preceptoras priorizava o ensino das línguas estrangeiras, sobretudo o francês.

O final do século XIX e início do século XX foi também um período de estímulo à imigração estrangeira no Brasil. Para muitos autores, o estímulo à imigração, traduzida pela oferta de terras aos imigrantes, é analisada como uma tentativa de branqueamento da população brasileira (Freyre, 2004; Kreutz, 2000; Ribeiro 2001; Villalta, 2004). Havia uma crença difundida na época a respeito da superioridade inata do trabalhador europeu, mas esta crença não incluía os portugueses. O ideal de branqueamento, associado ao liberalismo político e econômico dos representantes da elite brasileira constituiriam, dessa forma, as principais razões de estímulo à imigração.

Seguindo o modelo dos Estados Unidos, a imigração apresentou-se como uma forma de ocupação de espaço geográfico, sobretudo na região sul, em conflitos de fronteira com a região da Prata. No âmbito internacional, a imigração para o Brasil ocorreu na época em que se desenvolvia o conceito de nacionalidade baseado na universalização do conceito de povo e de nação, na institucionalização de uma língua em detrimento de outras, na expansão de um sistema escolar igualitário. No entanto, o quadro educacional que os imigrantes encontram no Brasil caracterizava-se por uma enorme precariedade, sobretudo nas áreas rurais. Diante deste quadro, os imigrantes foram organizando escolas baseadas na língua de seu grupo étnico (alemães, poloneses, italianos, japoneses). As primeiras escolas bilíngües foram fundadas no sul do país.

Kreutz (2000, p.354) assinala que essas escolas mantiveram até a Primeira Guerra Mundial uma relação pacífica com o governo, contando mesmo com seu apoio. A partir da década de 20, estas escolas foram diminuindo nos grandes centros, sobretudo São Paulo que era considerada uma referência para a idéia de nação brasileira. Ao lado dessas escolas foram sendo construídas escolas públicas, mas sem que houvesse ainda uma repressão explícita às escolas “étnicas”. Nas áreas rurais, observou-se uma progressão nas escolas étnicas até a década de 30.

A campanha de nacionalização do ensino, empreendida pelo governo do Presidente Getúlio Vargas, foi particularmente incisiva em relação às escolas de língua alemã. Os trabalhos de Vandresen (1996), de Wiese e Vandressen (2003) e Borstel (1992) abordam as conseqüências das intervenções lingüísticas sofridas por essas escolas e, conseqüentemente, na população local.

No entanto, à medida que se desenvolvia uma tendência política nacionalista, as escolas criadas pelos imigrantes foram fechadas ou transformadas em escolas públicas. Dessa forma, o que em um segundo momento foi a justificativa para sua extinção. A conseqüência mais imediata ao fechamento dessas escolas é analisada por Vandresen (1996) ao observar que muitas gerações ficaram sem escola e sem aprender o português, uma vez que escolas públicas não foram criadas na mesma proporção com que as dos imigrantes eram fechadas. Os pais, por sua vez, também não dominavam a língua portuguesa e não podiam ensiná-la aos filhos. Quando as crianças puderam ter acesso à escola pública, observou-se na região um quadro de evasão escolar e repetência.

Este período foi marcado por uma série de leis relacionadas às línguas: assim, após a Primeira Guerra, em um contexto de extremo nacionalismo, o governo federal passou a coibir, através de uma série de decretos, o

funcionamento das escolas dos imigrantes e o uso de línguas estrangeiras, proibindo mesmo o seu ensino para menores de 14 anos. Seguiu-se um período de forte repressão ao ensino bilíngüe, com destruição de material didático e a prisão de professores. Kreutz (2000, p.365) apresenta as principais leis que coíbiam o funcionamento das escolas étnicas e o ensino de línguas estrangeiras e destaca, entre outros, o Decreto 1.545 como o mais pernicioso:

**-Decreto 406 de maio de 1938:** estipulava que todo o material utilizado na escola elementar deveria ser elaborado em língua portuguesa; que todos os professores e diretores de escola fossem brasileiros natos; interditava a circulação de material em língua estrangeira nas áreas rurais; obrigatoriedade do ensino de história e geografia do Brasil; proibição do ensino de línguas estrangeiras a menores de 14 anos.

**-Decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938:** o presidente da República estabelecia que o ministro da Educação supervisionasse todos os livros usados na rede de ensino elementar e de segundo grau.

**-Decreto 1.545 de 25 de agosto de 1939:** instruía os secretários estaduais de Educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo por parte dos estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de geografia e de história do Brasil; proibição do uso de línguas estrangeiras em assembléias e reuniões públicas; ordenava que as aulas de educação física nas escolas étnicas fossem ministradas por um sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região.

**-Decreto 2.072 de 8 de março de 1940:** cria a organização da Juventude Brasileira, obrigatória em todas as escolas. Jovens de 11 a 18 anos deveriam sujeitar-se à educação física como instrumento de uniformização étnica

**-Decreto 3.580 de 3 de setembro de 1941:** proibia-se a importação de livros-texto de língua estrangeira para o ensino elementar e sua impressão em território nacional.

Além das medidas acima, outros fatores contribuíram para acelerar o fim das escolas dos imigrantes, tais como: a gratuidade das escolas públicas, a quebra do isolamento das comunidades rurais em razão do desenvolvimento econômico, a atitude de alguns grupos de imigrantes, sobretudo das gerações subseqüentes, em relação ao aprendizado da língua portuguesa como um fator inserção na sociedade brasileira.

A situação forçada de perda de prestígio das línguas de imigração acentuava-se ainda com o Decreto-lei nº 389, de 25 de abril de 1938 que regulava a nacionalidade brasileira, estipulava que uma das condições para se obter a nacionalidade brasileira era o conhecimento da língua portuguesa. O governo de Getúlio Vargas também extinguiu por decreto os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão do Colégio Pedro II: Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931.

Paiva (1995) destaca que a partir da década de 30, a influência americana se fez mais intensa através do cinema falado. O *american way of life* foi glorificado em nossas telas e a elite, que até então usava e abusava dos empréstimos da língua francesa, aderiu à moda do inglês exportado pelos Estados Unidos<sup>3</sup>.

Leffa (2005) nos apresenta o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e as leis que lhe deram suporte. Para este autor, o ensino de línguas no país alcançou seu apogeu sob a reforma Capanema de 1942.

---

<sup>3</sup> Paiva comenta que o samba, sempre atento às influências culturais e ao comportamento da classe dominante, nunca perdeu a oportunidade de criticar e denunciar o que era considerado índice de aculturação. Um bom exemplo dessa denúncia é o samba de Noel Rosa, **Não tem tradução**, que diz: "O cinema falado/É o grande culpado/Da transformação/Amor lá no morro é amor prá chuchu/As rimas do morro não são "I love you"/E esse negócio de alô, alô boy, alô John/Só pode ser conversa de telefone...

Convém lembrar, porém, o contexto político no qual tal reforma foi concebida, aquele do nacionalismo do governo Vargas, o mesmo que em 1939 proibiu o funcionamento das escolas nos núcleos de colonização estrangeira e vetou o ensino da língua alemã. As linhas que definiam a política educacional deste governo eram baseadas na centralização, no autoritarismo, na nacionalização sob pretexto de modernização do país através da educação.

De qualquer forma, sob essa Reforma, o ensino médio foi dividido em um primeiro ciclo (ginásio), com duração de quatro anos e um segundo ciclo, que propunha dois percursos: o clássico, com ênfase nos estudos de línguas clássicas e modernas, e o científico, com ênfase nos estudos das ciências exatas. No que diz respeito às línguas estrangeiras, de acordo com esta Reforma, todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol.

No período do governo Vargas, no entanto, o ensino secundário técnico foi o mais priorizado uma vez que se destinava a preparar mão-de-obra para a modernização do país.

A realidade é que depois da segunda guerra mundial, os laços de dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos foram estreitados e a promoção da língua inglesa veio a reboque neste contexto. Na década de 40, o *Brasil* foi tomado por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc., todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros, além das múltiplas iniciativas oficiais.

Assim, com essas missões e com a produção cultural americana veio a língua inglesa que, aos poucos, foi invadindo o espaço onde predominava soberana a língua francesa. Paiva (1995) nos lembra que Lamartine Babo, ao denominar sua canção de "*fox-charge*", deixava claro sua intenção de satirizar e

provocar o riso diante de um fenômeno que ele rejeitava: a invasão da música americana na figura do *fox-trot*. Para atingir esse efeito, caricaturizava o estilo musical compondo um *fox* acompanhado de uma letra *non sense*, em forma de signos deslocados de seus eixos sintagmáticos/paradigmáticos. O verso em francês, "*Mon Paris je t'aime*"<sup>4</sup> pode ser interpretado como índice de saudosismo da cultura humanista européia que estava sendo trocada pelo cultura tecnicista americana. No entanto, ao dirigir sua crítica às classes populares, acaba contribuindo para propagar o preconceito contra essas mesmas classes.

Em 1948, foi encaminhado o primeiro projeto de lei pelo poder executivo ao legislativo e foram necessários treze anos de debate até o texto final. Assim, a primeira LDB só foi publicada em 20 de dezembro de 1961, no governo do presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. A Lei de Diretrizes e Base de 1961 permite que cada estado brasileiro escolha a inclusão de línguas estrangeiras. A LDB de 1961, no que diz respeito ao ensino de línguas, reduz a menos de 2/3 o ensino de línguas estrangeiras: retira o latim do currículo, diminui a carga horária do francês, apenas o ensino do inglês permanece inalterado.

Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, atual ensino básico e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Esta lei alavancou a opção pelo inglês e impulsionou uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

---

<sup>4</sup> I love you /Abacaxi, whisky/Of chuchu /Malacacheta, /Independence Day /No Street-Flesh me estrepei... /Elixir de Inhamé /Reclame de andaime/Mon Paris je t'aime /Sorvete de creme... /My girl goodnight/ Oi!...

Nesta Lei (nº4024), as matérias obrigatórias são determinadas pelo Conselho Federal de Educação, as matérias complementares pelos Conselhos de Educação dos Estados, e a matérias optativas pelos estabelecimentos escolares (Art. 35, parágrafo 1). Esta lei que estabelecia 7 anos de escolaridade média, não trata explicitamente do ensino de línguas, ainda que uma ou duas línguas estrangeiras sejam indicadas entre as disciplinas complementares escolhidas pelas escolas. As especificações aparecem posteriormente através dos atos n 20 (26/02/62) do Conselho Federal de Educação. A versão seguinte aparece em 1971, vigorando até a promulgação da mais recente, em 1996.

Quanto à lei 5.692, de 1971, ela promoveu mudanças na estrutura do ensino secundário e preconizava que o ensino de línguas estrangeiras seria recomendado apenas quando a escola pudesse oferecer condições adequadas e eficazes para tal ensino, remetendo o ensino de línguas a um status marginal o que provocou um declínio na oferta de ensino de LE na grade curricular. A política educacional de 1971, no que diz respeito ao aprendizado de línguas foi extremamente retrógrada, concebida em plena ditadura militar, de acordo com os interesses americanos da época.

A LDB de 1971 (Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971) foi a mais perniciosa para a difusão do ensino de línguas, além de reduzir de 12 para 11 anos o ensino obrigatório: o primeiro Grau com duração de 8 anos e o segundo Grau com 3 anos de duração. Para o segundo Grau, foi dada ênfase à formação profissional, com o objetivo não explícito de diminuir a demanda por vagas no ensino superior. Hilsdorf (2003) aponta que este conjunto de determinações, redução do tempo de escolaridade e formação profissional, teve um grande impacto sobre o ensino de línguas. Acrescente-se a estas determinações, o parecer do Conselho Federal segundo o qual a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" de acordo com as condições de cada estabelecimento. Ao delegar o ensino de línguas às condições de cada estabelecimento, deixou-se à deriva uma grande parte das escolas públicas, sobretudo aquelas localizadas longe dos grandes centros. Neste

período, muitos alunos passaram por essas escolas, ao longo do primeiro e do segundo Grau, sem nunca terem estudado uma língua estrangeira.

A LDB de 1971 foi concebida no âmbito da assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência norte-americana *Agency for International Development* (USAID) e tomou uma direção tecnicista na formação escolar. Estes acordos também seguiam linhas de ações bastante definidas para a educação em parceria com governo sob a ditadura militar, visando a adaptação do indivíduo à sociedade, através da força, do controle, da repressão. Falar inglês, passou a ser um anseio das populações urbanas e foi ironicamente cantada nos versos de Caetano Veloso *Você precisa aprender inglês (...)...leia em minha camisa/ Baby, baby, I love you.*

Em teoria, esta lei pretendia assegurar uma certa flexibilidade e uma melhor adequação da escola às condições aos interesses regionais. Em relação às línguas estrangeiras, o parágrafo 2 do artigo 8 especifica: Toda a abertura intelectual que o conhecimento de línguas poderia proporcionar estava, por razões ideológicas, descartadas.

Nesta perspectiva, Ballalai (1989) aponta o ensino de línguas estrangeiras como um dos fatores que contribuem para a dependência e a reprodução da divisão de classes. Este autor analisa a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apontando que, a criação da escola pública, as tendências da chamada Escola Nova nas décadas de 50, 60 e 70 e a lei 5692/71, foram marcadas pela seletividade, psicologismo ou pragmatismo que impediram uma discussão mais séria sobre o papel da língua estrangeira no processo educacional brasileiro. Desta forma, o ensino de língua estrangeira seria um instrumento de educação, “baseado na reflexão e no espírito crítico”, preocupado com as necessidades da educação no país, voltado para um "saber global" que auxilie na construção do aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem.

No final de novembro de 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) promove o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) e, ao final do evento, é divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. A primeira afirmação do documento enfatiza que *todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras*, e após outros considerandos, propõe, entre outros itens, *que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente*. O documento defende, explicitamente, que *a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno*. Bohn (2000), que esteve presente neste encontro, abordou o problema da definição de uma política de ensino de línguas para o Brasil propondo que professores e lingüistas participem ativamente em sua elaboração atuando junto às autoridades educacionais e à sociedade civil. O autor chama a atenção para o perigo da privatização do ensino de línguas que dificultaria o acesso a este ensino a todos os cidadãos.

Um mês depois, em dezembro de 1996, enquanto o documento estava sendo divulgado e enviado a diversas autoridades educacionais do país, é promulgada a nova *LDB*, que torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe que:

*Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.*

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que:

*...será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.*

### 3.4

#### **O ensino de línguas estrangeiras segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB)**

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ao tratarem do ensino de línguas estrangeiras parecem concordar com a idéia segundo a qual o conhecimento de uma língua estrangeira é uma etapa importante na qualificação pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo. Mas veremos que ficam muito mais no plano dos discursos que de propostas concretas e inovadoras.

Considerando a relação entre políticas lingüísticas e políticas educacionais, visto que ambas interagem com os interesses do Estado e podem ser formuladas e postas em prática em contextos de grande complexidade social, econômica e política, selecionamos como marcos de políticas educacionais para o ensino de línguas estrangeiras as Leis de Diretrizes e Base de 1961, 1971 e 1996 e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) decorrentes da última LDB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação do Brasil com base nos princípios presentes na Constituição. Citada pela primeira vez na Constituição de 1934, a primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

Além das medidas relacionadas às línguas estrangeiras, a LDB de 20 de dezembro de 1996, transforma os antigos 1 e 2 Graus em Ensino Fundamental e Ensino Médio. Uma base nacional comum continua existindo, mas com a

determinação de ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, de acordo com as características culturais regionais e locais da sociedade (Art. 26).

Se nesta LDB tínhamos a impressão de que, finalmente, o ensino de línguas estrangeiras tinha sua importância legitimada pela legislação educacional, observaríamos, no entanto, que algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda não tem um espaço realmente relevante como projeto pedagógico.

A primeira demonstração da pouca legitimidade do ensino de idiomas está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998. O documento, um exemplo típico do que os franceses chamam de *langue de bois*, minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que "*somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral*". Ao argumentar a favor de se privilegiar o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades, o documento afirma, na página 20:

*Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.*

Ainda na mesma página, além de relegar a um segundo plano a importância das habilidades orais e da escrita e de ignorar as modificações advindas da era da informática, acaba reproduzindo mesmo discurso do parecer

853/71 de 12/11/1971. Há uma generalização e uma conseqüente adaptação dos parâmetros à ineficácia do sistema educacional:

*No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem.*

O plurilinguismo no sistema de ensino também não encontra no documento um ponto de apoio. Embora veicule um discurso que reconhece o valor das línguas estrangeiras, o PCN não considera a viabilidade do ensino de mais de uma língua estrangeira – o próprio título documento encontra-se no singular:

*Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e na sétima, e de inglês na oitava série.*

O documento dá, no mínimo, provas de uma grande falta de imaginação para a proposta de um ensino plurilíngüe. Além disso, por seu caráter conformista, passa a idéia de que os autores não estão empenhados o bastante para promoverem a importância do ensino de línguas estrangeiras no país. No capítulo relativo às justificativas para a escolha da língua a ser ensinada, três fatores são apresentados para se estabelecer uma escolha:

- a) fatores históricos: a relevância é dada às línguas nas relações internacionais; não faltam argumentos para a presença do inglês e do espanhol.
- b) fatores relativos às comunidades locais: as línguas indígenas e as línguas de sinais são citadas.
- c) fatores relativos à tradição: apresentados em um pouco mais de quatro linhas no documento; o francês é citado como um exemplo desta justificativa.

Quanto ao argumento de que *o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno* não condiz com o contexto globalizado como o nosso. Ora, estar preparado para o exercício da cidadania, e ter qualificação para o trabalho deveria incluir o conhecimento de uma língua estrangeira não só para a leitura de documentos como também para a interação com falantes na modalidade oral ou escrita em função da forte presença da Internet nas diversas instituições, entre outros fatores. Para isso é necessário que se crie condições para um melhor ensino de línguas e não condicionar o ensino à possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz como sugerido pelos PCNs.

Em relação ao argumento da fronteira e do regionalismo, os PCNs parecem considerar a população como uma soma de conjuntos estáticos de pessoas que não se deslocam pelos espaços geográficos. Ignoram, também, que as línguas não são mais produtos territorializados, e, no caso do inglês, como ressalta Milton Santos(2000), o espaço dos pontos, ou seja, o não-espaço é o *espaço geográfico desse novo império lingüístico*.

As leis educacionais continuam pouco enfáticas quanto à necessidade de se promover o ensino de línguas estrangeiras. Continuar delegando a escolha da língua estrangeira a ser ensinada à "comunidade escolar" ou às "possibilidades da instituição" não modifica muito o acesso a um ensino plurilíngue nas comunidades mais carentes ou afastadas dos grandes centros urbanos.

Nas últimas décadas, sobretudo nas escolas públicas, observa-se o monopólio da língua inglesa como opção de língua estrangeira. Em contrapartida, o Projeto de Lei nº 3.987/00 aprovado no dia 7 de julho de 2005<sup>5</sup> pela Câmara dos Deputados prevê que as escolas de ensino médio de todo o país deverão a oferecer língua espanhola dentro do horário regular, porém a matrícula do aluno será opcional.

Para o ensino fundamental, a inclusão da língua espanhola no currículo será facultada a partir da 5ª série. O projeto de lei, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB-PI), determina que as escolas públicas e privadas ofereçam a disciplina e foi aprovado com as emendas recebidas pelos deputados em 2003. Para o então ministro da Educação, Tarso Genro, a aprovação pela Câmara do projeto de lei tornando obrigatório o ensino do espanhol nas escolas de ensino médio de todo o país, reforça o projeto das escolas bilíngües nos estados que fazem fronteira com países de língua espanhola. Porém um outro argumento para tal medida era que com a aprovação desta lei, as negociações de conversão de parte da dívida em investimentos em educação, com a Espanha, poderiam ser facilitadas.

A Lei Federal 11.161 prevê a implantação gradativa do ensino do espanhol, no prazo de cinco anos, e atribui aos conselhos estaduais de educação a responsabilidade pelas normas que tornem viável sua execução de acordo com as condições e peculiaridades locais.

O artigo 1º do projeto diz que a escola é obrigada a oferecer a disciplina, mas ao aluno é facultada a matrícula. Quando trata da oferta nas redes pública e privada, a lei faz distinções. Os sistemas públicos devem oferecer a língua espanhola em centros de ensino de língua estrangeira, em horário regular de aula;

---

<sup>5</sup> Este Projeto foi transformado na Lei Federal número 11.161, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em agosto do mesmo ano. Esta lei determina que as escolas ofereçam até 2010, a disciplina de Língua Espanhola no Ensino Médio.

já a rede privada pode ofertar a disciplina de duas formas: nas salas de aula e em horários normais ou em centros de estudos.

De acordo com uma reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo (18/08/2005), e disponível na página do Ipol na internet ([www.ipol.org.br](http://www.ipol.org.br)), esta lei esperou cerca de cinquenta anos para ser aprovada. Na realidade, o presidente Juscelino Kubitschek que governou o país no período entre 1956-1961 pediu que o Congresso Nacional elaborasse que introduzisse o ensino do espanhol nas escolas brasileiras. Este primeiro projeto foi rejeitado, e os demais projetos lingüísticos (cerca de 15) com o mesmo propósito de promover a integração regional do Brasil com os demais países da América Latina também não foram aprovados pelo Congresso. Segundo esta reportagem, os motivos que levaram os governos a rechaçar a idéia de introduzir o idioma no país variavam: problemas de logística para implementação da lei, escassez de recursos e, principalmente, as pressões de lobistas americanos, italianos e franceses que não queriam que a lei fosse aprovada.

No entanto, ainda que o inglês e o espanhol sejam importantes num mundo globalizado, e que o espanhol tenha um papel importante nas relações com a maior parte dos países da América do Sul, a substituição de um monopólio por outro não nos parece o caminho mais democrático para o acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras.

Outros fatores devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) língua(s) estrangeira(s) a ser oferecida pela escola, tais como as características sociais, culturais, econômicas e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas sobretudo no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual está inserido ou virá a inserir-se o

aluno. Mesmo as regiões de fronteiras, por exemplo, têm necessidades diferentes de acordo com a região.<sup>6</sup>

Além disso, mesmo a noção de fronteira ganha nuances novas em tempos de globalização, indo além das linhas territoriais delimitadas juridicamente. As instituições supranacionais, por exemplo, os blocos econômicos, ilustram a flutuação das fronteiras no contexto atual e recontextualizam o papel das línguas. É este aspecto que salientaremos no capítulo seguinte.

---

<sup>6</sup> A dissertação de Day (2005) a respeito da fronteira do Brasil com a Guiana Francesa nos oferece elementos para uma política lingüística para o ensino de línguas estrangeiras diferenciada.