



Avaliação das Políticas Linguísticas Implantadas no Brasil e os Programas de Mobilidade Acadêmica em Contexto de Internacionalização

Marina M.M.F. Souza¹

Resumo

O governo brasileiro tem intensificado as suas ações nos programas de mobilidade acadêmica, um exemplo é a criação do Programa Ciência sem Fronteiras, doravante CsF. Contudo, as políticas linguísticas vigentes no Brasil não estão considerando o demandado pela internacionalização das universidades. Neste artigo objetivamos refletir sobre a importância da necessidade de promoção do plurilinguismo nas escolas, bem como refletir sobre as propostas ligadas ao ensino de línguas estrangeiras brasileiras. Assim, concluímos que apesar de haver interesse estratégico e político ligado ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, há um paradoxo entre as requisições dos programas de mobilidade acadêmica e as políticas linguísticas implantadas nas redes de ensino de todo o Brasil, que privilegiam apenas duas línguas, o inglês e o espanhol.

Palavras-chave: Mobilidade acadêmica. Internacionalização. Políticas linguísticas.

Evaluation of Language Policies Implemented in Brazil and the Academic Mobility Programs in Context of Internationalization

Abstract

The Brazilian government has intensified its actions in the academic mobility programs, for instance, with the creation of the Science without Borders Program, henceforth SwB. However, the current language policies in Brazil are not taking into consideration what is demanded by the internationalization of

¹ Graduada em Letras. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF) e Coordenadora de Língua Francesa da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). marinammfs@yahoo.com.br
Recebimento: 05/09/2014 • Aceite: 12/11/2014

universities. In this article, we aim to explain not only the importance of the need to promote the multilingualism in schools, but also of a reflection about these politics. Therefore we come to the conclusion that although there is a political and strategic interest related to foreign language teaching in Brazil, there is also a paradox involving the requests of the academic mobility programs and the language policies implemented in the education networks throughout Brazil, which favor only two languages: English and Spanish.

Keywords: Academic mobility. Internationalization. Language policies.

As políticas linguísticas e a importância de sua avaliação

A prática da política linguística como uma maneira de gerenciar e de intervir em conflitos oriundos de diferentes línguas, ou como uma maneira de assinalar relações de poder por meio das línguas, sempre foi encontrada ao longo da história. No entanto, o termo que a denomina é relativamente novo no quadro dos estudos de linguagem. (CALVET, 1996, p.3)

A noção de política linguística não se dissocia da de planificação ou planejamento linguístico, apesar de se diferenciarem. Para Calvet (1999), enquanto a planificação linguística corresponde à aplicação prática da política estabelecida, ou seja, ao trabalho efetivo empregado na execução da mesma, a política linguística corresponde ao “conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional”, intervindo na situação das línguas (CALVET, 2002, p.145).

A distinção entre política linguística e planificação linguística nos auxilia a ponderar sobre as antigas e as atuais ações governamentais brasileiras no âmbito do ensino de Línguas Estrangeiras, doravante LE, que, gerando consequências positivas ou negativas, influenciam a sociedade e o sucesso da implementação de novas políticas, tais como as de mobilidade acadêmica.

Tendo em vista o investimento empregado na adoção de uma política oficializada, Cooper (1997) descreve a necessidade de avaliação do seu grau

de eficiência. Ele afirma que uma planificação linguística é constituída de quatro elementos:

a) gestão de uma inovação;

b) estratégias de marketing, envolvendo um produto (sua promoção, como técnica de persuasão, e seu preço, visto como um estímulo por meio de um panorama de benefícios);

c) instrumento para a aquisição e para a manutenção do poder;

d) adoção de decisões.

Tais aspectos englobam questões, tais como “quem adota o que?”, “quando?”, “onde?”, “por que?” e “como?”. Nesse âmbito, as perguntas explicitadas são de grande valor, pois a velocidade e a aceitação de uma determinada inovação depende da resposta a esses questionamentos (COOPER, 1997, p.75-77).

Assim, neste artigo, pretendemos explicitar o paradoxo existente entre as políticas para o ensino de LE e o que é demandado pelos programas de mobilidade acadêmica, apontando a falta de uma avaliação em políticas linguísticas que favoreça a implantação de políticas coerentes e complementares, bem como refletir sobre as legislações propostas para o ensino de LE, da perspectiva histórica à atualidade, no âmbito das políticas linguísticas educacionais brasileiras.

Os programas de mobilidade acadêmica e o surgimento de uma Incoerência

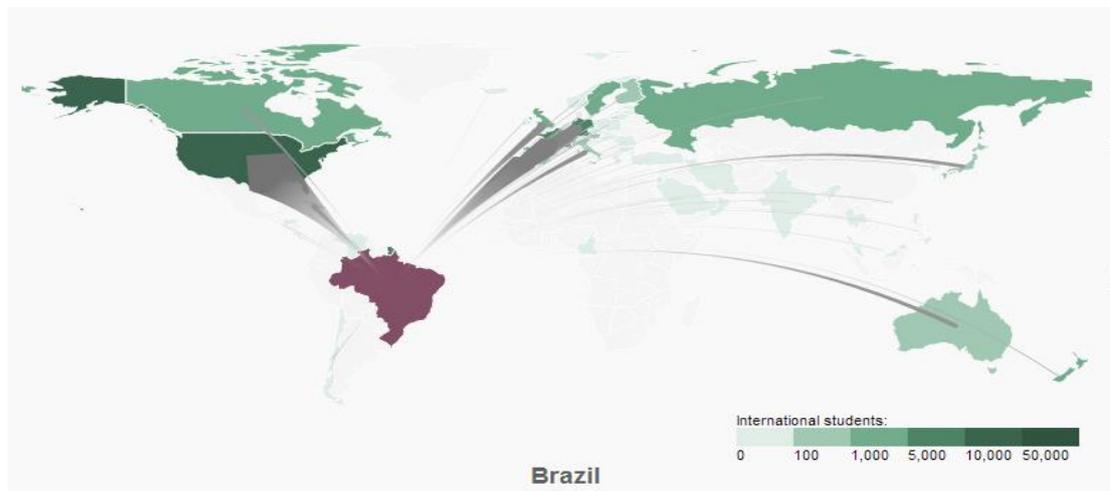
Pensando no atual contexto de internacionalização das universidades, percebe-se que, desde o ano de 2010, o Governo brasileiro vem intensificando suas ações nos programas de mobilidade acadêmica no exterior com a justificativa de melhorar o ensino e a pesquisa no país por meio de inúmeras parcerias com instituições dos mais diversos países.

Dentre os programas que preveem o intercâmbio de estudantes e pesquisadores brasileiros para instituições de ensino no mundo, destacamos o Programa Ciência sem Fronteiras, doravante Programa CsF, voltado em especial

para estudantes de graduação de áreas consideradas prioritárias pelo governo. Nesse programa, o governo prevê o oferecimento de 101.000 bolsas até 2015, com um investimento na marca de R\$ 3,2 bilhões de reais.

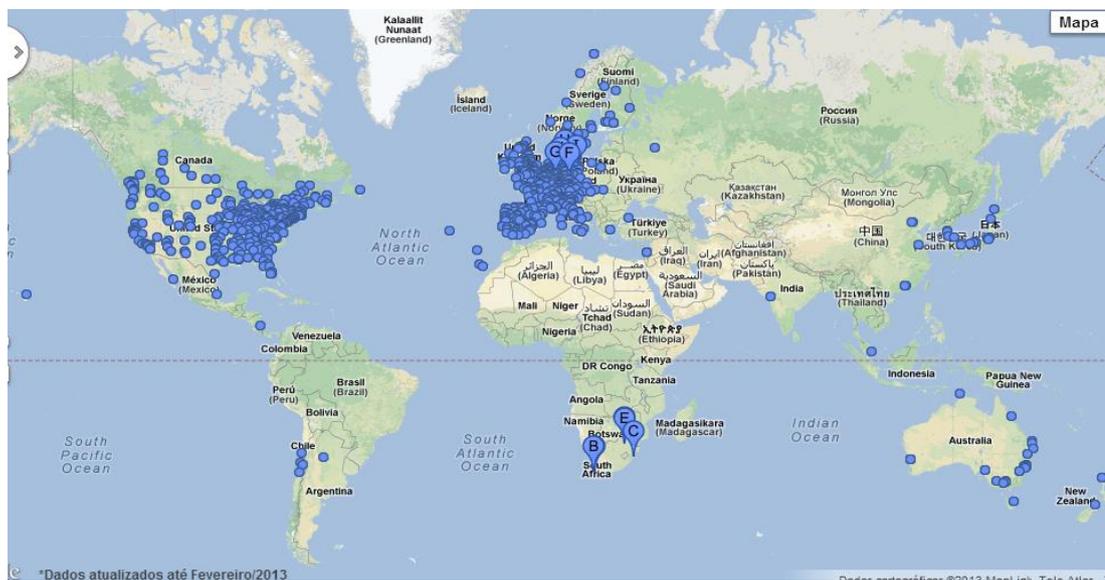
As bolsas estão destinadas a diferentes países, ou seja, diferentes LE. Assim, ilustro abaixo as estatísticas sobre a mobilidade internacional dos estudantes partindo do Brasil, realizadas pelo Instituto de Estatística da UNESCO, e os dados disponibilizados pelo programa CsF por meio de mapas.

Figura 1: Mapa demonstrativo do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil.



Fonte: Instituto de Estatística da UNESCO, 2013.

Figura 2: Mapa demonstrativo do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil.



Fonte: Ciência sem Fronteiras, 2013.

As estatísticas sobre a mobilidade internacional dos estudantes partindo do Brasil, realizadas pela UNESCO, e os dados disponibilizados pelo programa CsF apontam que os destinos dos estudantes no estrangeiro estão se diversificando. No entanto, no quadro de mobilidade acadêmica, os mapas apontam a tendência a certa centralização em países da América do Norte e da Europa e destacam a pouca mobilidade para países vizinhos da América Latina que fazem parte do MERCOSUL. Essa situação parece indicar certa incoerência com as políticas linguísticas educacionais para o ensino de LE, fundamentadas nas relações políticas com o bloco econômico citado.

Considerando esses dados, ressaltamos a importância das políticas educacionais que contemplem uma formação plurilíngue, e nos perguntamos:

Qual é o lugar da formação em LE nesse contexto?

Que Políticas Linguísticas respaldam o Programa CsF?

Qual é o impacto que tais leis geraram ou geram ao entrar em contato com as exigências ligadas às competências linguísticas cobradas pelos

programas de mobilidade acadêmica, em especial o Programa CsF destinado ao nível de graduação?

A fim de apontar uma resposta satisfatória, disserto agora sobre as políticas linguísticas implantadas no Brasil, de um ponto de vista histórico, mostrando como estas vêm influenciando a mobilidade estudantil atualmente.

Políticas linguísticas implantadas no Brasil

As políticas linguísticas para o ensino de línguas no Brasil podem ser subdivididas em dois grandes momentos históricos: antes e depois da Constituição de 1988. Optamos por essa divisão devido ao processo de redemocratização do país a partir dos anos de 1980. Essa redemocratização modificou o olhar do Brasil em relação aos países vizinhos da América do Sul e favoreceu a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul).

Políticas linguísticas entre o período colonial e o período ditatorial

Leffa (1999) destaca que no período colonial, havia já, no Brasil, a preocupação com o ensino de línguas estrangeiras. Foram criadas as primeiras escolas, que passaram a ensinar não só o português como também línguas clássicas (grego e latim) e, mais tarde, línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano).

Esse autor salienta que com a fundação do Colégio Pedro II em 1837 e a reforma Couto Ferraz de 1855, as línguas estrangeiras ganharam maior destaque e passaram a ter um *status* semelhante ao das línguas clássicas.

O ensino de línguas clássicas e o ensino de línguas modernas eram pautados na análise gramatical e na tradução de textos. Já os aspectos curriculares, como a carga horária dedicada a cada disciplina, inclusive línguas estrangeiras, eram muitas vezes decididos pelas “congregações dos colégios”. Além desse fator, o desprestígio crescente da escola secundária contribuiu para

que o ensino de línguas estrangeiras entrasse em declínio, tendo a sua carga horária gradativamente reduzida.

Já na Primeira República, com a reforma de Fernando Lobo, entre os anos de 1892 e 1925 percebe-se uma redução ainda mais evidente com o desaparecimento do ensino de grego. O ensino de italiano, que era ofertado como facultativo, chegou a desaparecer da grade em certas escolas, e o inglês e o alemão passaram a ser oferecidos.

Com a reforma de 1931, a carga horária dedicada ao ensino do latim diminuiu, e o ensino das línguas estrangeiras modernas ganhou destaque com uma nova metodologia, o Método Direto, que previa o ensino voltado para aspectos ligados não só à gramática, mas também sociais, de caráter prático.

Ou seja, antes do ano citado, era privilegiado um ensino de línguas por meio de tradução e de estudos gramaticais. Com a reforma, o ensino passou a privilegiar competências, tais como: ouvir e falar, ler e escrever. O dicionário passou a ser pouco utilizado, e o ensino da gramática passou a ser realizado de forma indutiva (CHAGAS, 1979, p. 111).

A Reforma de Capanema, instituída em 1942, foi a que até os dias atuais deu mais crédito ao ensino de LE. Essa Reforma igualou todas as modalidades de ensino médio dividindo-o em dois ciclos, sendo que o segundo possuía duas ramificações, uma voltada para o estudo das línguas clássicas e modernas e a outra para o estudo das ciências.

Independentemente da ramificação seguida pelo aluno, todos deviam estudar línguas estrangeiras, como o latim, o francês, o inglês e o espanhol. Já a responsabilidade das decisões a serem tomadas sobre o ensino de línguas em âmbito nacional (metodologia empregada, carga horária a ser disponibilizada, línguas a serem ofertadas e o programa a ser seguido nas diferentes etapas escolares) ficou a cargo do Ministério de Educação, criado durante a reforma de 1931 (LEFFA, 1999, p. 9-12).

Zavala (2010) explicita que nessa época eram destinadas 35 horas-aula ao Ensino Instrumental do latim, do francês e do inglês, ou seja, 19,6% do currículo do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, eram ensinados o

francês, o inglês e o espanhol que, em algumas escolas, passava a substituir o latim. O ensino das línguas alemã e italiana foi retirado, dado o contexto da II Guerra Mundial.

A pedido do então presidente Juscelino Kubitschek, em 1956, um projeto datado de 1958 foi redigido objetivando incluir a língua espanhola na grade curricular, no entanto foi rejeitado.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, em 1961, há a criação do Conselho Federal de Educação, que agora tinha o poder de decidir sobre o ensino de línguas. Houve então uma redução significativa no ensino de línguas (ocupação de menos de 2/3) e o latim foi retirado do currículo da maioria das escolas (LEFFA, 1999, p.12-13).

Nessa mesma época, o ensino das LE passou a fazer parte do núcleo complementar e a sua obrigatoriedade foi retirada, passando a ser de inteira responsabilidade dos Estados a opção de incluir ou não tal ensino aos currículos da escola. As LE passaram a pertencer a um núcleo complementar (ZAVALA, 2010, p.2).

A LDB de 1971, enfatizando a formação profissional do aluno, reduziu um ano do tempo de escolaridade. Esses e outros aspectos geraram uma redução ainda maior do ensino de línguas. Algumas escolas passaram a oferecer essa disciplina durante o período de um ano, sendo esta não mais do que uma hora semanal, e outras simplesmente pararam de oferecer esse tipo de instrução (LEFFA, 1999, p.13-14).

Esse período corresponde à implementação do acordo MEC-USAID, estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e o United States Agency for International Development (USAID), que delineou a reforma do sistema educacional brasileiro. Para a implantação desse acordo, o programa previa a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa atingindo todos os níveis de ensino.

Com a estrutura dos currículos alterada, restrições foram impostas ao ensino de LE fazendo com que este quase desaparecesse. Permanecia o ensino do inglês e, em menor escala, o ensino do francês.

O descrédito sofrido pelo ensino de LE ministrado nas escolas em conjuntura com o contexto econômico mundial, dominado pelos Estados Unidos, fez com que o inglês fosse a língua dominante nos cursos de idioma.

Na metade da década de 1980, as Secretarias de Educação de São Paulo e do Paraná criaram *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Centros de Estudos de Línguas)* que, apesar de não serem oficialmente legalizadas, contribuíram para o aprendizado das línguas estrangeiras de forma mais eficaz. Nessa mesma época, mais especificamente em 1985, o Rio de Janeiro instituiu para o segundo grau a obrigatoriedade do ensino do espanhol nas escolas estaduais.

Políticas linguísticas após a constituição de 1988

Em 1991, como resultado da consolidação do Tratado de Assunção, foi criado o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), que tinha como línguas oficiais o português e o espanhol. Tal fator favoreceu a disseminação do idioma espanhol como língua de importância para inserção no mundo dos negócios (ZAVALA, 2010, p. 3-5).

No encontro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1996, os especialistas produziram um documento conhecido como Carta de Florianópolis, cidade onde foi realizado o evento. Nesse documento, lia-se: “Todo brasileiro tem direito à plena cidadania. No mundo globalizado e poliglota de hoje, isso inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras”. Alguns meses depois, foi aprovada pelo Congresso Nacional e promulgada a LDB de 1996.

A LDB de 1996 ainda está em vigor. Sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 20 de dezembro de 1996, ela possui 92 artigos que preveem o chamado *Ensino Básico*, abarcando o *Ensino Fundamental* obrigatório (8 anos) e o *Ensino Médio* (3 anos). Como

complementação à LDB explicitada e que vigora ainda hoje, criaram-se os Parâmetros Curriculares de Diretrizes e Bases (PCNs).

Elaborados por pedagogos e especialistas a pedido do Governo Federal para organizar a educação nacional em todos os seus níveis, os PCNs possuem dois ciclos voltados especialmente para o ensino de línguas estrangeiras.

Os PCNs afirmam que a aprendizagem do ensino de língua estrangeira é um direito de todos os cidadãos, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (CIENEN) e pelo PEN-Club Internacional.

Portanto, possibilitar o aprendizado da disciplina de língua estrangeira não faz parte de uma atividade extracurricular, mas de uma obrigação das instituições de ensino (BRASIL, 1998; BRASIL, 1999).

A LDB se encarrega da política *in vitro* para o ensino de línguas estrangeiras, prevendo-o como obrigatório não só para o segundo segmento do nível fundamental como também para o nível médio.

Para o nível fundamental, os PCNs preveem que o ensino de LE deveria ao menos garantir o aprendizado da leitura. A justificativa baseia-se na função social da língua e nas “condições existentes” que inviabilizam o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Essas “condições existentes” englobam a falta de oportunidade da população economicamente menos favorecida de “usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país”, e a realidade encontrada na grande maioria “das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.)...” (BRASIL, 1998, p.18).

Para o Ensino Médio, os PCNs enfatizam que a grande meta do ensino de LE é a formação do aluno como cidadão e entende “a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” por meio da aquisição de “competências

abrangentes” (BRASIL, 1998, p. 30-31). Este documento cita o aprendizado de mecanismos de produção oral, mas abre espaço para sua substituição pela produção escrita e leitura ou para sua soma às mesmas.

A partir do final dos anos 1990, além da educação bilíngue em línguas indígenas, a política linguística brasileira passa a destacar dois eixos principais de atuação: a promoção da língua portuguesa e, com o advento do MERCOSUL, o ensino do espanhol como língua estrangeira no sistema de ensino (Lei nº 11.161).

Também chamada de “Lei do espanhol”, a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, institui a oferta obrigatória do ensino do espanhol pela escola e de matrícula facultativa para o aluno dentro da carga horária normal de aula no Ensino Médio e, ainda, faculta a sua inclusão no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, tal lei se relaciona com os dizeres prévios da LDB para a Educação Nacional (Lei 9394/96), inciso III do Art. 36, ao dizer que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar”.

Buscando atualizar discussões pertinentes à educação brasileira, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Destinada ao Ensino Médio, as OCEM possuem dois capítulos destinados às LE, o terceiro e o quarto, sendo o último dedicado exclusivamente ao ensino da língua espanhola, em decorrência da lei 11.161/05 (BRASIL, 2006).

As OCEM, ao falarem sobre o ensino das línguas estrangeiras se referindo principalmente à língua inglesa, citam que o seu principal compromisso continua sendo “contribuir para a formação de indivíduos por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania”, mas também contempla a aquisição da competência de leitura, comunicação oral e prática escrita a ser desenvolvida ao longo dos três anos previstos (BRASIL, 2006, p.91; 111).

O quadro abaixo ilustra a referida proposta:

QUADRO 1: Habilidades a serem desenvolvidas em LE de acordo com a OCEM

Primeiro ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA • COMUNICAÇÃO ORAL • PRÁTICA ESCRITA
Segundo ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA • COMUNICAÇÃO ORAL • PRÁTICA ESCRITA
Terceiro ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • LEITURA • COMUNICAÇÃO ORAL • PRÁTICA ESCRITA

Fonte: OCEM²

Embora as habilidades comunicativas orais, de escrita e de leitura sejam agora incluídas no ensino de LE para o Nível Médio em um novo documento, cabe salientar que a simples recomendação ou menção não garante a efetivação. Ou seja, o fato de haver uma proposta não modifica ou revoluciona o sistema de ensino de tal forma que caracterize os níveis linguísticos exigidos pelos programas de mobilidade acadêmica em vigor.

Observamos que a língua estrangeira que tem sido ofertada constantemente é a língua inglesa, principalmente após o governo da Ditadura Militar, embora esta não seja obrigatória.

A escolha da língua inglesa se justificaria pelo seu caráter simbólico, segundo o PCN (BRASIL, 1998, p.23) a língua inglesa é hoje “a língua mais usada

² _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** OCEM/06. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades”.

Cooper (1997, p.40), ao discutir sobre a demanda da língua inglesa, diz que tal ensino tem se alastrado pela sua importância comercial e, devido a tal fator, hoje “é a língua estrangeira que mais se ensina nas escolas de países não anglófonos”. No entanto, constatamos que o Brasil mantém acordos com inúmeras universidades não anglófonas.

As sugestões propostas pelo PCN, ao entrarem em diálogo com a LDB para Educação Nacional (Lei 9394/96, inciso III do Art. 36), que aponta que uma segunda língua em caráter optativo deve ser oferecida de acordo com as disponibilidades da instituição, fazem com que o inglês seja quase que imperativo em todo o Brasil.

Refletindo sobre o porquê da escolha de determinadas línguas e a exclusão de outras, Truchot (2008) explicita que diversos estudos sobre a relação entre o governo, a sociedade e as línguas nos mostram que a escolha de políticas de língua são determinadas por interesses e aspirações de certos grupos sociais que evidenciam o poder das classes, as evoluções econômicas e as ideologias.

A LDB não especifica quais LE devem ser oferecidas obrigatoriamente na grade curricular, assim percebemos que, na realidade, no imaginário coletivo, o inglês se tornou o sinônimo de língua estrangeira moderna. Já com a língua espanhola o mesmo não ocorre, visto que a “lei do espanhol” responde a interesses geopolíticos variados ocultados por um discurso positivo de integração regional.

Por meio de uma leitura glotopolítica, Lagarez (2010, p.186) explicita que a promulgação da lei 11.161/05 responde também a questões políticas ocultas, como o fato desta se constituir uma forma de pagamento da dívida externa com a Espanha. Ou seja, a mesma é uma jogada estratégica do ponto de vista político, mas falha do ponto de vista educacional já que a sua aprovação não significa efetivamente a sua aplicação. Isso ocorre porque apesar de pertencer ao acervo de leis federais, a sua aplicação é de âmbito

estadual, não havendo nenhum mecanismo que obrigue os estados a efetuar o seu cumprimento.

Políticas linguísticas: consequência de incoerências em contexto de mobilidade acadêmica

A incoerência entre as políticas linguísticas adotadas surgem da falta de um planejamento linguístico e de estarem sendo aplicadas em consonância com as circunstâncias históricas momentâneas, sem vistas para o porvir.

A consequência é notada ao relacionarmos os *Mapas demonstrativos do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil* (vide figuras 1 e 2, p. 3 e 4, respectivamente), concentrados sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, em países que falam em geral os idiomas francês e inglês, com o atual papel minoritário desempenhado pela língua espanhola nos programas de internacionalização.

Pensando no contexto de Mobilidade Acadêmica, não só o conhecimento de língua como também o de cultura de diversos países se fazem indispensáveis, visto que a incompreensão de uma língua engloba também a ausência de conhecimento do contexto cultural em que ela se insere (CICHELLI, 2012, p.124). Assim, surge outro fator que aponta para mais uma incoerência presente nas políticas linguísticas brasileiras, ela se destaca nos dizeres do próprio PCN sobre os objetivos do ensino médio: “[...] é imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma que os alunos tenham acesso... àqueles conhecimentos que serão exigidos no mercado de trabalho” (BRASIL,1999, p. 149).

Apesar de os PCNs, as OCEM e outros documentos destacarem a importância do ensino de línguas, o mesmo não ocorre na “vida real” das escolas. Logo, a que realidade tais documentos fazem menção? Se a atualidade exige uma proficiência linguística do estudante que visa fazer parte do

processo de internacionalização, no nível de graduação, a “realidade” abarcaria que condições?

Ao refletirmos sobre a história das Leis para o Ensino de LE no Brasil, percebemos que as mesmas têm sido alvo de diversas mudanças que não favoreceram necessariamente o plurilinguismo na escola. Ou seja, as políticas linguísticas empregadas atualmente não correspondem às necessidades linguísticas geradas pelos Programas de Mobilidade Acadêmica, que exigem uma proficiência linguística que não faz parte do contexto educacional brasileiro.

Conclusão

A internacionalização das universidades vem se intensificando e ações do governo nesse âmbito tem se acentuado cada vez mais, prova é a criação do programa CsF e o número de bolsas disponibilizadas pelo mesmo. Apesar desse fator, a análise das políticas linguísticas vigentes apontaram para duas incoerências quando relacionadas com o que é demandado pelos programas de mobilidade acadêmica.

O primeiro paradoxo surge ao considerarmos que as políticas linguísticas implantadas no Brasil contemplam apenas o ensino da língua espanhola, dada a lei 11.161/05, e, na maioria das vezes, da língua inglesa, apesar de os dados disponibilizados pela UNESCO e pelo programa CsF explicitarem que os alunos em mobilidade estão concentrados em países da América do Norte e Europa.

Ou seja, há pouca mobilidade para países que se utilizam da língua espanhola e que possuem acordos com o Brasil, como os países que fazem parte do MERCOSUL e se encontram na América Latina.

O segundo paradoxo surge ao considerarmos as necessidades linguísticas demandadas pelos programas de mobilidade e as políticas linguísticas vigentes. Tais programas exigem um nível de proficiência linguística

que não faz parte do contexto educacional brasileiro, que não prevê o ensino de LE como uma maneira de suplantando as habilidades comunicativas necessárias ao intercâmbio estudantil.

As incoerências explicitadas acima apontam para a falta de uma avaliação em políticas linguísticas que favoreça a implantação de políticas coerentes e complementares.

No decorrer da história das políticas linguísticas brasileiras, as línguas estrangeiras ofertadas nas escolas têm não só se modificado como também sofrido alterações na metodologia implantada, na carga horária e no programa seguido em diferentes etapas escolares. Tais transformações não favoreceram necessariamente o plurilinguismo no ensino fundamental e médio, algo que hoje se faz mister no contexto de mobilidade acadêmica com o atual contexto de internacionalização.

Contudo, ainda que de interesse estratégico e político, no Brasil, raras são as pesquisas que envolvem o tema políticas linguísticas e mobilidade acadêmica. Na Europa, essa abordagem se multiplicou, sobretudo, entre os anos 1960 e 1980. Já nos Estados Unidos, esse tema está presente desde os anos 1950 na psicologia social e no quadro das aproximações culturais, englobando o processo de integração dos estudantes estrangeiros no sistema educativo e o papel desempenhado por tais estudantes na mudança social de seus respectivos países (ERLICH, 2012, p.16).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 05 out.1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental (PCNs)**. Brasília, DF, 1998.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. OCEM/06. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1999.

CALVET, Louis-Jean; DUMONT, Pierre. **L'enquête sociolinguistique**. Paris: L'Harmattan, 1999.

_____. **Les politiques linguistiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CICHELLI, Vincenzo. **L'esprit cosmopolite: Voyages de formation des jeunes en Europe**. Sciences PO. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

CIÊNCIAS sem Fronteiras. **Mapa demonstrativo do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

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

ERLICH, Valérie. **Les mobilités étudiantes**. La documentation française. Paris: Panorama des savoirs, 2012.

INSTITUTO de Estatística da UNESCO. **Mapa demonstrativo do fluxo dos estudantes em mobilidade partindo do Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/tertiary-educationFR.aspx?SPSLanguage=FR>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

LAGARES, Xoán Carlos. **Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística**. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.) *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.181-198.

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

TRUCHOT, Claude. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: une entrée pour l'étude des politiques linguistiques. *Cahiers Du GEPE on line*, Université de Strasbourg, n. 01, 2008. Disponível em: <<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

ZAVALA, Julio Aníbal. *O ensino do espanhol como língua estrangeira. Revista Boca da Tribo*. Cuiabá, 2010.