

Saberes sem Fronteiras: Políticas para as migrações Pós-modernas

Knowledge without borders: Policies for Post-modern migrations

Renata ARCHANJO
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

RESUMO

Este artigo aborda o tema da produção e do acesso ao conhecimento científico no cenário mundial globalizado da contemporaneidade. Discute-se o programa governamental brasileiro de mobilidade acadêmica “Ciência sem Fronteiras” e seu programa complementar de ensino de língua estrangeira “Idiomas sem Fronteiras”. O foco do trabalho problematiza as propostas e objetivos dessas ações no âmbito das políticas linguísticas brasileiras e das metas de internacionalização para a educação superior no que tange a produção de conhecimento científico no país. São apresentados dados referentes aos dois programas, bem como um estudo de caso ilustrativo da intrínseca relação entre conhecimento linguístico e desenvolvimento científico sobre a qual se assenta a concepção do programa de mobilidade. Avaliam-se, além disso, as possibilidades dessas ações resultarem em ganhos reais para participantes e gestores. Os resultados apontam para a necessidade de avaliação constante das ações empreendidas quanto à formação e a competência linguística dos participantes do programa, pensadas para promover o desenvolvimento científico do país, além do realinhamento dos objetivos e metas à realidade do ensino universitário.

Palavras-chave: *Ciência sem Fronteiras; Idiomas sem Fronteiras; Políticas linguísticas; Ensino de línguas estrangeiras; Mobilidade acadêmica.*

ABSTRACT

This paper addresses the subject of scientific knowledge production and access in the contemporary global scenario of our society. The Brazilian program “Science without borders” and its complementary program “Language without borders” are discussed as they represent the governmental action programs implemented to reinforce internationalization of higher education and the boost of the scientific production in the country. The understanding of those programs will ultimately reveal their interface with the national language policy and the challenges of its effectiveness. The research data will address the principles and goals of these initiatives alongside with a case study illustrative of the very close relationship between linguistic knowledge and scientific development, which is in the foundation conception of the mobility program. The results point out the necessity of continued evaluation and alignment of the governmental actions developed to promote and improve the expected linguistic competences in foreign languages in order to achieve the scientific development of the country.

Key-words: *Science without Borders; Languages without Borders; Language Policy; Foreign Language Teaching; Academic mobility.*

Introdução

*May you live in interesting times
(Presumably Chinese curse)*

Em 1936, Charles Chaplin apresentava ao mundo seu magistral filme “*Tempos Modernos*”, no qual seu personagem, “o vagabundo”, tenta compreender e sobreviver aos efeitos acachapantes da modernidade impostos pela industrialização da sociedade e por seus processos de trabalho capazes de enlouquecer mentes e corpos. A despeito das críticas à sociedade da época, a mensagem de Chaplin, ao final, é de confiança em um futuro aberto em suas possibilidades. A julgar pelo adágio Chinês que abre este texto, tempos interessantes remetem a tempos de desestabilizações, nem sempre felizes, mas sempre com potencial de transformação. Embora personagens alienados pelo poder do capital e reféns das desigualdades de classe, a modernidade foi um tempo de transformações e assim, o mínimo que se pode dizer, é que os tempos modernos foram tempos interessantes.

A contemporaneidade é marcada por conceitos que ressignificam a modernidade. Redefinida por uns como pós-modernidade (Harvey, 1989, Jameson, 1991), ou por outros como modernidade tardia (Giddens, 1990, Bauman, 1997; 1999), traz consigo outras transformações, mas da mesma forma, nos faz pensar que continuamos a viver em tempos interessantes. Vivemos, na contemporaneidade, tempos de sujeitos atentos, inquietos, buscando, como nunca, seus interesses, seu lugar, sua identidade, mesmo que transitória, em entre-lugares, em espaços moventes. Testemunhamos tempos de sujeitos em movimento e de sujeitos que intensificam seus deslocamentos em processos diferentes de migração. Na busca pela compreensão desse tempo e desse sujeito buscamos respostas que identifiquem, no fluxo desse movimento, os cenários desse novo tipo de migração e a identidade dos novos migrantes da contemporaneidade.

Ao identificarmos sujeitos, identificamos também suas formas de comunicar e interagir, no mundo. Para o sujeito plural, emergem formas, meios e semioses que vão orientar diferentemente seu agir e suas práticas sociais. Nesse cenário a comunicação, que é essencial, deixa de ser local para assumir um caráter global. Línguas, por conseguinte, adquirem valores de mercado, para além de seu valor como um bem cultural. Nas relações de todo tipo e na produção e circulação de bens, de informação e de conhecimento, os saberes explodem fronteiras. Na grande aldeia global parece importante compreender a disputa de sentidos que se confrontam nessa nova configuração social e que emergem das práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, se vivemos em tempos interessantes, para quem são eles interessantes?

Este estudo tem por objetivo discutir a mobilidade acadêmica como instrumento de desenvolvimento e produção do conhecimento técnico, científico e de inovação no Brasil por meio de dois programas públicos de fomento à internacionalização, a saber: os programas “Ciência sem Fronteiras” e “Idiomas sem Fronteiras”. Em seu escopo, o texto busca analisar criticamente o impacto dessas ações tomadas como exemplos de política pública para a melhoria e para o avanço da educação científica e linguística do país, no cenário globalizado da sociedade contemporânea.

Sujeitos em movimento

Os sujeitos em movimento, a respeito dos quais nos perguntamos se não seriam eles os novos migrantes da sociedade contemporânea, deixaram de ser, unicamente, os sujeitos da diáspora clássica, deslocando-se e relocando-se de um lugar a outro, quer seja por subordinação a sistemas coloniais, por escravidão, por guerras ou até mesmo por desastres ambientais (Hall, 2003). Esses sujeitos moventes, constantemente em adaptação, se inserem em culturas mais poderosas motivados por razões que, via de regra, carregam em si a carga negativa do exílio involuntário que se impõe na busca pela existência e pela sobrevivência.

Na contemporaneidade, um novo motor, a globalização, vem se juntar às razões clássicas. Ela move e cria, não apenas as condições, mas igualmente a necessidade de sujeitos supostamente integrados no mundo e por isso, em movimento. A faceta positiva do ideal de mundo globalizado que enaltece as oportunidades e as trocas entre os diferentes e os diversos, parece coroar a passagem da modernidade para a pós-modernidade. O que não se deve ignorar, entretanto, é que ela também esconde e camufla, na aparente igualdade, os abismos da desigualdade, do preconceito, das intolerâncias e dos descompassos entre os sujeitos, nas sociedades.

A sociedade em que vivemos na contemporaneidade – seja ela conceituada como uma sociedade pós-moderna (Venn, 2000), pós-colonial (Kumaravadelu, 2006; Santos, 2004) ou, mais genericamente, uma sociedade globalizada (Moita Lopes, 2006, 2013; Kumaravadelu, 2006; Rampton, 2006) – tem como característica básica o fato de promover e intensificar as relações sociais, econômicas, culturais e pessoais, uma vez que espaços, tempos e fronteiras tornam-se conceitos difusos. Vivemos em sociedades de conexões rápidas, inscritas em cronotopos nos quais tempo e espaço são valores fugazes e transitórios (Bakhtin, 1990; Harvey, 1989). A modernidade tardia ou a pós-modernidade fluida (Bauman, 2001), é um tempo de verdades relativas, que se defende e se autolegitima pela justificativa de que é seu poder de modificação e de adaptação rápida às necessidades urgentes e cambiantes do ser humano e do mundo, no qual vivemos, que o faz ser adequado. Vivemos tempos de culturas híbridas, de hábitos e costumes massificados, de economias, línguas e discursos globais. É a sociedade do espetáculo (Debord, 2000)

que se mostra simultaneamente tanto como o projeto quanto como o resultado dos modos de produção da sociedade contemporânea.

É também a sociedade do conhecimento e da informação na qual o domínio de ambos passa a ser central para a execução e concretização de seu projeto econômico, político e ideológico. O conhecimento deixa de ser local para se tornar global, em rede, em interação, em colaboração e as formas de comunicação hibridizam-se e diversificam-se. O Conhecimento científico, tecnológico, mobiliza e alimenta a produção e o consumo da sociedade, seu progresso e sua evolução. Somos confrontados com uma produção de conhecimento que transforma as relações (sociais, culturais, políticas, econômicas e pessoais) e que, por isso, se constituem em formas de explicar e compreender o mundo. É, portanto, nesse cenário, que o mercado linguístico cresce em importância e relevância uma vez que traduz toda essa intrincada rede de sentidos revelada pela linguagem e pelos discursos.

Recrudescer o interesse pelas línguas – a sua, a do outro, a minha, a nossa – na medida em que com ela ou com elas, nas suas mais diversificadas formas e modalidades, podemos atribuir sentido ao mundo. Sentidos que passam ao largo de uma ideologia ingênua para a qual a diversidade linguística e cultural da humanidade teria finalmente seu valor e seu espaço garantidos e reconhecidos. Tais sentidos estão muito mais facilmente encharcados pela ideologia das forças do mercado globalizado para o qual a língua é também poder. Por essa razão, não parece estranho observarmos a dominância linguística de uma única língua no cenário mundial. Este protagonismo, nos tempos atuais, tem sido exercido pela língua inglesa que, fruto da globalização, tem sido adotada como a língua veicular da economia, das relações internacionais, das redes virtuais, da cultura de entretenimento de massa, da ciência e da tecnologia. Mesmo considerando o fato de que, em números absolutos, ela não seja nem a língua mais falada entre os povos, nem a língua mais antiga, por exemplo, é ela, por fatores econômicos, políticos e ideológicos, que assume o papel de língua franca, na contemporaneidade. Não é bom esquecer que este mesmo papel já foi desempenhado por outras línguas, em outros tempos e cenários, por exemplo, a língua grega como língua culta na antiguidade, a língua francesa como língua da cultura e dos ideais iluministas na modernidade, e na sequência, a língua inglesa como língua da globalização, na pós-modernidade.

Construímos e compartilhamos ideologias linguísticas assim como qualquer outra ideologia, e delas nos servimos para atuarmos no mundo social. Por outro lado, para além do que unifica e uniformiza, crescem os movimentos pelo reconhecimento do que é próprio, do que é singular e do que nos diferencia, cultural e linguisticamente falando. Se, por um lado, a diferença identifica, não se pode permitir que essa mesma diferença se transforme em desigualdade. Diferenças emergem entre iguais. Entre desiguais, as diferenças reforçam e ampliam a desigualdade (Geraldi, 2003). Nesse jogo, a linguagem assume um papel preponderante na medida em que a construção dos sentidos se dá num campo de possibilidades abertas e indeterminadas previamente. É no uso e nos juízos de valores que imprimimos em nossos discursos, tanto na forma quanto no conteúdo, que desconstruímos ou que reforçamos diferenças e/ou desigualdades. No dialogismo que faz a linguagem funcionar, somos regidos por forças centrípetas que tendem a uma certa homogeneização discursiva axiológica; mas, da mesma forma, somos regidos igualmente por forças centrífugas que, por sua vez, buscam romper continuamente com as referidas tendências centralizadoras (Bakhtin, 1994).

Na sociedade do conhecimento, a consciência do outro torna-se cada vez mais forte e presente. As novas formas de conhecer e produzir conhecimento implicam considerar as diversidades não só do pequeno percentual – “15% em que se concentra a população das sociedades que geralmente nos servem de referência quando falamos em sociedades de conhecimento” (Nunes, 2007:34) – que tem acesso à cultura formal, acadêmica e científica (e, portanto, segundo o cânone, transformadora da vida social), mas igualmente da diversidade e da riqueza encontrada e produzida no restante da população, daqueles que se encontram, muitas vezes, à margem dos processos econômicos, decisórios, políticos e sociais¹.

Tendo em vista as transformações sociais que enfrentamos com a rapidez dos “processos sociais, culturais, políticos, econômicos,

1. Segundo Nunes (2007: 34), 85% desse percentual restante corresponderia aos sujeitos que vivem no Sul (para retomar a metáfora usada por Santos, 2003, 2004b), “um Sul que não é apenas geográfico, mas que inclui o conjunto dos que, nas sociedades tanto do Sul como do Norte geográfico, sofrem os efeitos negativos das novas dinâmicas econômicas e políticas associadas ao que se costuma designar de neoliberalismo”.

demográficos, diaspóricos, os quais chamamos de globalização e que caracterizam a modernidade recente”² (Moita Lopes, 2013), além da hipersemiotização da sociedade contemporânea, é importante pensar a linguagem em três frentes: em suas formas cada vez mais diversas e híbridas; em seus usos, cada vez mais multimodalizados; e em seus contextos, cada vez mais multiculturais. Esta concepção de linguagem nos fornecerá a base para compreender nossas práticas no mundo do trabalho e na produção do conhecimento as quais, por sua vez, orientarão as práticas de trabalho do outro que, como nós, está no mundo.

Para pensar os sujeitos em movimento, é preciso pensar suas identidades culturais e linguísticas em movimento, em transformação, situadas e contextualizadas nas práticas locais, orientadas para as práticas globais. Para pensar políticas linguísticas que possam dar conta da inserção desse sujeito em um mundo onde língua é poder e, onde o fazer política é também um fazer situado, carregado de valores ideológicos, é preciso romper com concepções monolíngues que podem se ver representadas tanto na defesa de uma língua mãe ou pátria, quanto na defesa de uma língua estrangeira ou segunda, que venha a assumir o papel impositivo e restritivo de ser a única língua possível, necessária, valorizada ou permitida. Nesse sentido, é também necessário questionar as defesas ou ataques em prol da promoção ou do banimento de uma ou outra língua, ou forma de linguagem em detrimento de outra – as quais podem variar em épocas e lugares como fenômenos de momento ou de moda – procurando as respostas na prática e nos comportamentos sociais e de linguagem dos indivíduos e não somente nos documentos oficiais de governo, de estados e de nações, os quais buscam consolidar seu domínio e influência, no mundo, também pelo viés da língua.

Mobilidades e Modalidades

Os sujeitos em mobilidade ou “em movimento” das sociedades globalizadas pós-modernas, estão sendo entendidos como aqueles para

2. Em seu texto, o autor faz referência a Rampton (2006), e a Chouliaraki e Fairclough (1999), os quais defendem ser a globalização um processo que começa em épocas mais antigas quando da expansão do capitalismo, no período que conhecemos como modernidade. Entretanto, muitas são as mudanças atuais diante das quais o conceito de globalização tornou-se estreito, embora a expansão do capitalismo continue em larga escala.

os quais as fronteiras físicas não mais significam barreiras intransponíveis. Os “novos migrantes” criam novos fluxos migratórios em diversas formas de migração, configurando um mosaico de possibilidades típico da contemporaneidade para a qual díades como tempo-espaço, perto-longo, local-global são valores relativos. Isso significa ampliar o conceito de mobilidade para abarcar desde a mobilidade virtual por redes e por comunicações a distância, até a migração real (quer temporária ou definitiva). Em qualquer delas é pelo viés da linguagem que a socialização e a interação acontecem.

A questão da língua e das práticas de linguagem assume uma importância renovada nesse contexto. Em países onde a mistura de povos e raças reconfiguram o mosaico social, hibridizando culturas e costumes sob o registro de uma ou de mais línguas, a diversidade linguística e o multiculturalismo revelam-se ferramentas essenciais para compreender as práticas sociais. As interações fazem surgir novos padrões de uso da linguagem, novas formas de comunicação e de inteligibilidade, modificando o tecido social na medida em que modifica a natureza de suas relações (Vertovec, 2007; Blommaert & Backus, 2011; Blommaert & Rampton, 2011; Moita Lopes, 2013).

Os diferentes cenários multiculturais e multilinguísticos, definidos como cenários de “superdiversidade” (Vertovec, 2007), configuram os modelos de relações entre os sujeitos em mobilidade. Estes últimos são passíveis de transformar e redefinir padrões identitários, tanto do ponto de vista linguístico-discursivo, quanto do ponto de vista cultural e ideológico, com efeitos possíveis nas relações interpessoais, assim como nas relações profissionais.

Sempre se viveu em mobilidade e, independentemente da motivação ou necessidade subjacente, o ser humano sempre buscou o Outro, em outros lugares, estabelecendo formas de comunicação e interação. Sujeitos de linguagem que somos, é por meio dela, em suas diferentes semioses, que estabelecemos a comunicação. Para além do que se conhece, os novos migrantes da sociedade contemporânea estão expostos a muitas outras formas de mobilidade. O advento da internet e a disseminação da comunicação em redes, ampliou o conceito de mobilidade para além da mobilidade física. A língua do Outro, a língua (para nós) estrangeira e o conhecimento ou desconhecimento que se

tem dela são definidores das relações sociais que estabelecemos. O acesso a esse conhecimento, por conseguinte, torna-se também uma questão importante a se considerar.

Como um recorte das múltiplas possibilidades que reconhecemos nos movimentos migratórios, a interação e o tipo de mobilidade que nos interessam neste texto, dizem respeito à busca por aquisição, por troca e por produção de conhecimento. Esta busca faz com que sujeitos de todas as partes do mundo estejam em rede, em tempo real, física ou virtualmente, conectados pelos avanços tecnológicos de nossos tempos ou convivendo nas práticas sociais reais da vida quotidiana, unidos por uma ou por várias formas de linguagem.

O cenário nacional brasileiro vive um momento singular no que tange essa realidade. O país tem fomentado programas de mobilidade externa e estimulado o desenvolvimento de políticas linguísticas para a concretização de um projeto de governo cuja meta consiste em elevar o padrão da formação de profissionais e pesquisadores brasileiros, inserindo-os definitivamente no cenário mundial da produção e da disseminação do conhecimento de ponta, sobretudo no campo da ciência, da tecnologia e da inovação. Um exemplo de projeto de governo dessa natureza foi a criação do programa de mobilidade internacional *Ciência sem Fronteiras*³ (doravante CsF) no ano de 2011. Esta iniciativa governamental foi implementada com o objetivo de “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira”. Coordenado pelas agências de fomento CNPq⁴ e CAPES⁵ e com a chancela dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e da Educação (MEC), o programa previa a implementação de até 101 mil bolsas de estudo⁶ nas modalidades graduação e pós-graduação para intercâmbio e mobilidade no exterior em áreas prioritárias para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país⁷. Como uma consequência lógica, o

3. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 27/05/2013.

4. CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

5. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

6. De acordo com a Capes e o CNPq, foram concedidas, entre 2011 e 2014, 101.446 bolsas.

7. Em 2016, na data de publicação deste artigo o programa CsF encontra-se temporariamente interrompido. Tendo funcionado regularmente até o ano de 2015, com editais

conhecimento de uma língua estrangeira era um elemento constitutivo dos princípios institucionais do programa.

De fato, a competência linguística, ou a falta dela, é definidora da própria natureza da mobilidade a que estamos nos referindo. Em se tratando de um programa de mobilidade acadêmica do ensino superior, cujo maior impacto se verifica na modalidade graduação sanduiche⁸, observa-se que é em relação a essa população jovem que preocupam os baixos índices de proficiência em língua estrangeira. Quer seja porque a língua estrangeira é abordada de modo secundário e superficial na formação escolar secundária (ensino fundamental e médio), tanto no ensino público quanto no ensino privado, quer seja porque o acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras em cursos de idiomas não seja acessível para todos, o fato é que os jovens universitários candidatos a bolsas de estudo no exterior têm dificuldade em atender aos critérios mínimos de proficiência linguística exigidos pelos países parceiros no âmbito dos programas de mobilidade.

Este problema ficou claramente evidenciado no ano de 2011, no início da oferta do CsF, quando a maioria dos pedidos de mobilidade para o exterior estavam sendo direcionados para países de língua portuguesa (Portugal, sobretudo) e países de língua hispânica. A semelhança da língua espanhola com o português levava falsamente a crer que as dificuldades seriam minimizadas uma vez que o senso comum prega que, nesses casos, a compreensão e a expressão na língua estrangeira seria facilitada. Essa crença, aliada a demandas de realização de exames e comprovação de proficiência na língua estrangeira por intermédio de documentos válidos e reconhecidos oficialmente, criou um cenário pouco animador para os aspirantes aos programas e para o próprio governo. Ora, os princípios do programa, bem como os acordos firmados no âmbito do projeto, previam, desde o início, mobilidade internacional para países em todas as partes do mundo.

regulares de envio de bolsistas para países conveniados em diversas partes do mundo, o fluxo do programa foi interrompido para avaliação e redimensionamento de suas metas. A crise institucional, política e econômica brasileira em 2016, são fatores que também contribuem para as incertezas quanto a (des)continuidade do programa de mobilidade acadêmica internacional.

8. Dados atualizados em agosto de 2015 revelam que 69.042 mil bolsas foram implementadas na modalidade graduação sanduiche. Fonte: Relatório CCT 2015-11320 do Senado Federal.

Por conseguinte, considerando o alcance do programa, cuja proposta original não restringia a mobilidade para nenhum país, pelo critério da língua, foi preciso uma mudança de estratégia. No ano seguinte à criação do CsF, ou seja, em 2012, o governo brasileiro lança o programa institucional *Inglês sem Fronteiras*⁹ (doravante IsF). Implementado como uma ferramenta adicional ao programa CsF, o programa IsF objetivava promover e viabilizar a aprendizagem da língua inglesa, além de realizar testes de nivelamento e de proficiência desta língua, para que mais estudantes atingissem os níveis de competência linguística necessários para admissão nas instituições de ensino no exterior pleiteadas. Posteriormente o programa IsF foi ampliado e renomeado para Idiomas sem Fronteiras¹⁰.

No ano de 2013, a despeito das dificuldades linguísticas iniciais observadas nas candidaturas dos alunos do CsF, os indicadores de concessão de bolsas e a análise dos países prioritariamente escolhidos para mobilidade internacional, revelavam que os países de língua inglesa (EUA, Canadá, Reino Unido e Austrália) ocupavam os primeiros lugares no *ranking* de países de destino para estudo, seguidos da França, da Alemanha e de Portugal. Mesmo considerando que a língua inglesa tem, reconhecidamente, um status de língua internacional no mundo contemporâneo, sobretudo no campo do conhecimento tecnológico que caracteriza a clientela prioritária do CsF, causava estranheza que iniciativas semelhantes que fomentassem o ensino e aprendizagem de outras línguas estrangeiras não tivessem o mesmo tratamento. O projeto do programa IsF havia sido gestado, desde o início, com base em uma perspectiva pluri e multilíngue e a ampliação para outras línguas viria a acontecer anos mais tarde. No ano de 2013, entretanto, a realidade dava conta apenas da língua inglesa.

O caso da língua francesa é, portanto, ilustrativo desta problemática, uma vez que a França é também um dos países mais procurados para

9. Disponível em: <http://www.myenglishonline.com.br/>. Acesso em 09/09/2013.

10. No momento da escrita deste artigo (2013) o programa mencionado chamava-se Inglês sem Fronteiras. A língua inglesa seria a primeira a ser implementada seguida de outras línguas quando da ampliação do programa. Em 2014 o programa é ampliado e renomeado Idiomas sem Fronteiras objetivando a formação e a capacitação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo de instituições de educação superior e de professores de idiomas da rede pública de educação básica. As línguas oferecidas passam a ser o inglês, francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e o português para estrangeiros.

mobilidade externa, mesmo antes do advento do CsF, quando diversos outros programas de cooperação internacional entre universidades e institutos tecnológicos brasileiros e franceses já estavam consolidados. Ademais, a França caracteriza-se por ser um país que tem, como particularidade, a defesa e a manutenção de sua identidade linguística enquanto princípio, no sentido de que não adota institucionalmente a língua inglesa como língua de referência de instrução, de uso e de divulgação da sua produção científica e acadêmica. Diferentemente de outros países cujas línguas de origem tem uma menor capilaridade, são pouco estudadas, e por conseguinte adotam a língua inglesa como meio de instrução, tal prática não ocorre, comumente, na França. É bem verdade que esta tradição está, dia a dia, sendo desafiada na sociedade francesa contemporânea globalizada e o avassalamento da língua inglesa se faz sentir até mesmo em tradicionais instituições de ensino. Não obstante a concepção pluri-lingue que rege a Comunidade Europeia, atribuindo igual valor a todas as línguas europeias de referência, fomentando um ensino de línguas diversificado no sentido de que a diversidade garanta a vitalidade de todas as línguas, o avanço da língua global franca é inegável.

No Brasil, o que se observa é uma realidade de carência linguística que levanta a necessidade de discutirmos políticas linguísticas capazes de responder às necessidades de modernização tecnológica do país, bem como de alimentar as ambições brasileiras de ocupar um lugar no mapa da produção científica e intelectual mundial. Pela necessidade de se inserir no cenário da produção do conhecimento técnico-científico, em nível mundial, o país necessita internacionalizar sua pesquisa e seus pesquisadores e, para tanto, necessita de um ensino de línguas estrangeiras capaz de dar condições de efetivação a essa política de governo. Por outro lado, esse momento sócio-histórico é igualmente propício para que seja fomentada, na esteira das políticas linguísticas pensadas para atender aos objetivos propostos pelos programas de governo, a melhoria de nossa educação (da formação básica à formação universitária), a qual, para formar seus cérebros e desenvolver uma produção de conhecimento relevante e responsável, precisa cuidar de seus professores, da formação que eles recebem e da qual se tornam multiplicadores.

Conforme nos esclarece Rajagopalan (2013:28), o conceito “política linguística” pode ser compreendido tanto como um “*substantivo*

abstrato” quanto como um “*substantivo concreto*”. Na primeira acepção trata-se de considerar o papel desempenhado pelas línguas nacionais na construção da identidade, legitimidade e soberania das nações e de seus povos. Na segunda acepção, o conceito é tomado como abarcando as ações práticas que elaboram e implementam, em diferentes níveis, o pensamento dos que legislam (politicamente ou não) sobre a matéria. Nesse sentido, são, via de regra, ações contextualizadas no tempo e no espaço em função das necessidades de um país ou nação. Ou, como argumentaremos nas sessões seguintes, são ações contextualizadas de um projeto globalizado que, para além das políticas educacionais e linguísticas do país, procuram responder aos desafios postos pelo cronotopo da contemporaneidade.

O programa Inglês sem Fronteiras

Uma iniciativa do Ministério da Educação (doravante MEC) via Secretaria de Educação Superior (doravante SESu), o programa IsF¹¹ teve como objetivo de curto prazo incentivar o aprendizado da língua inglesa, bem como a longo prazo, propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades brasileiras como um todo. O IsF objetivava, igualmente, oferecer aos candidatos à bolsa de estudos do Programa CsF a possibilidade de aperfeiçoamento na língua inglesa de maneira mais rápida e eficiente, de modo que esses candidatos tivessem melhores condições de participar dos intercâmbios oferecidos, atingindo o nível de proficiência exigido nos exames linguísticos para o ingresso nas universidades anglófonas.

Gestado no âmbito da CAPES por uma comissão de especialistas em língua inglesa e em ensino a distância, de dez Instituições Federais de Ensino Superior públicas brasileiras, o programa foi elaborado como um conjunto de ações de curto, médio e longo prazos, que pudessem representar não apenas uma ação política emergencial de Estado, mas uma ação política e de política linguística para um projeto de governo.

11. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em 09/09/2013. No momento da escrita deste artigo (2013) o programa ainda se chamava Inglês sem Fronteiras. Em 2016, ano de publicação deste artigo, o programa ampliado passa a se chamar Idiomas sem Fronteiras. A sigla, entretanto, permanece a mesma.

“O quadro de inscrições ao Programa Ciências Sem Fronteiras demonstra a séria situação dos estudantes das IFES que, por não terem conhecimento de línguas estrangeiras, acabam sendo excluídos dos processos de seleção de programas de intercâmbio. A situação que ora enfrentamos exige muito mais do que um movimento individualizado, de cada IFES, para solução do problema, mas uma articulação nacional, envolvendo as iniciativas de todas as Instituições, não somente as circunscritas no âmbito federal, mas também as do âmbito estadual, importantes universidades de nosso país, com o objetivo principal de reversão dessas estatísticas e promoção da real internacionalização de nossos estudantes”. (Plano de ações para cursos de inglês “Programa Ciências sem Fronteiras”, 2012, p.01)

Partindo de uma ação diagnóstica nas universidades brasileiras a respeito do potencial de alunos credenciados para atendimento junto ao programa CsF, e do nível de proficiência desses em língua inglesa, via testes de nivelamento, as primeiras medidas do programa IsF trataram de implementar cursos intensivos, via plataforma moodle de ensino a distância, para acelerar as competências orais e escritas dos alunos avaliados e, conseqüentemente, capacitá-los para os testes oficiais de proficiência (TOEFL, FCE, CAE, IELTS, e outros) exigidos pelas universidades estrangeiras.

Em nível nacional, a iniciativa formal do MEC/CAPES resultou na implementação do curso *MyEnglish Online*¹², destinado aos estudantes de graduação e de pós-graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras. De caráter gratuito, o curso é composto por cinco níveis de aprendizado, ao final dos quais espera-se que o aluno esteja apto a submeter-se a algum dos testes oficiais de proficiência de língua inglesa. Em nível local, as universidades e seus centros de língua se capacitam para oferecer cursos presenciais de línguas nos diferentes níveis de aprendizado.

Com o desenvolvimento do programa IsF, e sempre em parceria com o CsF, outras iniciativas tomam corpo, dentro do espírito do plano de intervenção proposto em termos de ações de curto, médio e longo prazos. De um programa de ações exclusivamente voltado para a língua inglesa o programa IsF avançou em suas conquistas, ampliando o escopo de línguas atendidas (em 2014), garantindo a aplicação de testes de profi-

ciência além de fomentar a implantação de núcleos de língua presenciais nas instituições de ensino superior parceiras em todo o país.

Em 2013, em primeira chamada, o MEC, por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e da CAPES, lançou o Edital SESu 001/2013, para credenciamento de Universidades Federais como Centro Aplicadores TOEFL ITP para o programa IsF e para constituição dos Núcleos de Idiomas (NuLi – IsF). Segundo o edital, a justificativa da iniciativa apontava

“a necessidade de a universidade se reorganizar para auxiliar na proficiência em língua inglesa dos estudantes elegíveis ao Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) e a outros programas de intercâmbio governamentais. As ações do NuLi tem como objetivo promover o desenvolvimento da produção e compreensão oral e escrita em língua inglesa dos estudantes, visando além de sua aprovação nos exames de proficiência aceitos pelas universidades estrangeiras parceiras do Programa CsF, uma maior inserção na vida acadêmica nas universidades em que irão estudar.” (Edital SESu 001/2013:01)¹³

O objetivo, a longo prazo consistiria na busca por

“garantia de podermos modificar a realidade do ensino de língua estrangeira-ínglês em nossas escolas de Ensino Básico e, conseqüentemente, a realidade dos estudantes do Ensino Superior Público deste país por intermédio de ações coordenadas entre os diferentes setores educacionais”. (Plano de ações para cursos de inglês “Programa Ciências sem Fronteiras”, 2012:08)

Observa-se que as propostas do programa ambicionam ações que, via educação linguística, possam ser transformadoras da realidade social brasileira. Três frentes de ação são propostas no âmbito do programa: 1) ações unificadas e articuladas entre as instituições de ensino nacionais com vistas ao fortalecimento e à melhoria da educação básica no país; (2) ações fomentadoras da universalização e internacionalização dos programas governamentais para o ensino de línguas, garantindo o acesso de todas as áreas do conhecimento, a produção diversificada de materiais em diferentes mídias e a consequente ampliação do campo profissional e (3) ações sinalizadoras de políticas públicas para o ensino

13. Edital IsF, publicado no D.O.U. em 10/07/2013. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/noticia01.html>. Acesso em: 08/11/2013.

de línguas. Estas últimas promoveriam a qualidade da formação nos cursos de licenciatura em língua estrangeira no país com o fomento de programas de mobilidade interna e externa para ajudar na melhoria do nível linguístico desses profissionais (professores e egressos), valorizando a profissão de professor, bem como as formas de inserção dos conteúdos linguísticos em língua estrangeira nos programas e exames oficiais (como o ENEM) e na educação básica.

Considerando o campo da política linguística como um campo de atividade cujas ações precisam ser bem planejadas, para que uma vez executadas e implementadas venham a ter a chance de serem efetivas, é evidente que as ações registradas no plano de ações para cursos de inglês do programa CsF, do qual o programa IsF faz parte são iniciativas inovadoras e que certamente já têm trazido benefícios diretos e indiretos nas diferentes instâncias educacionais. Avaliando criticamente essas iniciativas, não se trata aqui de defender ou condenar as propostas e as atividades decorrentes destas, as quais estão sendo trabalhadas com seriedade no sentido de modificar, positivamente, o cenário da educação brasileira no que tange à internacionalização de sua produção técnico-científica.

Por outro lado, em que pesem os argumentos favoráveis, é preciso olhar criticamente para entender os limites de cada ação e as lacunas onde se pode ainda atuar, no sentido de perceber os fatos tais como eles se apresentam e não somente como são idealizados no campo do ideal teórico ou político. Não podemos negar o oportunismo da língua inglesa no cenário da internacionalização e dos programas de mobilidade acadêmica do país. Via de regra é o ensino de língua inglesa que é priorizado e que lidera as ações práticas (de fomento e investimento) no cenário das atuais políticas linguísticas brasileiras e mundiais. Da mesma forma, não podemos ter uma visão ingênua da necessidade dessas medidas uma vez que o inglês, assumido como *língua franca* (Crystal, 2006; Graddol, 2006; Canagarajah, 2013), no cenário mundial, incorpora esse *status* por razões que ultrapassam a questão da preferência pessoal pela aprendizagem dessa ou daquela língua estrangeira, privilegiando maciçamente a língua inglesa. Outras demandas – históricas, políticas, econômicas e culturais – tornam-se variáveis importantes na construção e na aceitação desse *status*. A língua inglesa pode ser tanto objeto de amor, quanto de ódio, neste cenário.

Políticas linguísticas deveriam ser mais do que o reflexo dos valores assumidos como norteadores das ações governamentais de um país para com seus cidadãos. Deveriam ser, também, um espelho das práticas que mantemos dia a dia em nossas interações com outros sujeitos no seio das comunidades a que pertencemos. As ideologias linguísticas que orientam, em certa medida, as políticas linguísticas vão sendo modificadas e realinhadas conforme os propósitos, os interesses e os contextos, o que, segundo Pennycook (2001), determinaria uma “*práxis crítica*”. Pensando assim, é possível, pela crítica, que aprendamos com as situações práticas e é possível que sejamos capazes de reconsiderar nossos investimentos em função de nossas reais necessidades e não apenas em função do que já aparece consolidado.

Um caso ilustrativo

Para discutir o impacto das políticas de internacionalização brasileiras descritas nas seções anteriores, apresentaremos a seguir como estudo de caso o programa BRAFITEC¹⁴ de mobilidade Brasil-França, atualmente integrante do Programa CsF. Os candidatos são contemplados com os mesmos benefícios daqueles selecionados diretamente no âmbito geral do CsF e devem igualmente comprovar, como requisito obrigatório, a proficiência em língua estrangeira, neste caso em língua francesa. Segundo critérios da CAPES, os exames de proficiência podem ser aplicados por qualquer unidade da Aliança Francesa no país (oficialmente responsáveis pelos exames DELF / DALF) ou por Centros de Línguas de Universidades Brasileiras. Para aprovação na seleção, exige-se a comprovação de um diploma DELF ou um certificado de proficiência em língua estrangeira correspondente, no mínimo, a um nível A2, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR).

Para que candidaturas não sejam inviabilizadas, considerando a reconhecida e comprovada carência dos candidatos quanto ao conheci-

14. O programa CAPES-BRAFITEC promove o intercâmbio de estudantes com a França em todas as especialidades da engenharia. Estudantes brasileiros podem cursar até um ano de sua graduação na França e estudantes franceses podem estudar no Brasil pelo mesmo período. O CAPES-BRAFITEC é um programa de parceria institucional entre universidades francesas e brasileiras.

mento de língua estrangeira, razão pela qual os programas de ensino de línguas ganham força no momento e cenário atuais, o programa oferece uma formação adicional para os candidatos. Aqueles que, no exame de proficiência, tenham obtido média de pontos de no mínimo 50 e de no máximo 69 pontos em 100 pontos (ou seja, uma nota média entre 5,0 e 6,9, em 10) são aprovados com a condição de cumprir uma formação adicional de língua estrangeira com duração de até 2 meses, no país de destino, antes do início, propriamente dito, do estágio de estudos. Para muitos candidatos, esta obrigatoriedade se transforma em um benefício atrativo e uma oportunidade diferenciada. O que é resultado de uma baixa performance em termos de conhecimento linguístico e, portanto, um handicap inicial, acaba por ser tornar um ganho em todos os aspectos: linguístico, cultural e pessoal.

O estudo de caso apresentado faz referência ao processo de seleção de alunos inscritos no programa BRAFITEC de uma universidade federal brasileira, candidatos a bolsas de mobilidade na modalidade graduação sanduíche para universidades francesas nas áreas de tecnologia, engenharias, ciências espaciais e biologia para mobilidade durante o ano letivo europeu 2013-14. Para comprovar seu nível de proficiência em língua estrangeira, os candidatos que não apresentaram certificados de proficiência externos, submeteram-se ao exame de língua francesa elaborado pelo Centro de Línguas de sua universidade. Da seleção participaram 42 estudantes, examinados nas quatro habilidades linguísticas: compreensão e expressão escrita; compreensão e expressão oral. As quatro habilidades foram avaliadas considerando o nível de proficiência mínimo exigido, ou seja, um nível equivalente ao nível A2 / B1 do QECR.

Os exames escritos, bem como o exame de compreensão oral, foram realizados coletivamente, seguidos de uma entrevista individual na qual os candidatos foram avaliados em sua competência de expressão oral. A entrevista, em língua francesa, versava sobre os conteúdos linguísticos, situacionais e comunicativos condizentes com o nível exigido. Na entrevista esperava-se que os candidatos demonstrassem ser capazes de:

- Apresentar-se e falar um pouco de si;
- Explicar as razões da viagem para a França;
- Informar seu percurso de estudos da Língua Estrangeira;

- Explicitar sua expectativa quanto ao acompanhamento dos estudos na universidade de destino;
- Falar das expectativas no país de destino.

Foge do escopo deste texto a apresentação e discussão dos resultados completos do exame de proficiência e, portanto, as notas obtidas pelos candidatos nos exames de expressão e compreensão escrita, e no exame de compreensão oral não serão consideradas. A nota final do candidato é composta pelas notas referentes a seu desempenho nas quatro habilidades linguísticas. Por ora, são apresentadas apenas as notas obtidas na entrevista oral.

A entrevista interessa aos propósitos deste estudo pois permitiu, além de avaliar o candidato quanto à sua competência oral, permitiu, igualmente, obter informações qualitativas sobre seu perfil linguístico. Assim, quanto à competência de expressão oral, os 42 candidatos avaliados obtiveram as seguintes notas, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição das Notas Obtidas pelos Candidatos

	Notas entre 10 a 9,0	Notas entre 8,9 a 7,0	Notas entre 6,9 a 5,0	Notas abaixo de 4,9
Nº de Candidatos	5	12	10	15
Situação temporária	Aprovados		Aprovados (com estágio linguístico recomendado)	Reprovados

Segundo os critérios estabelecidos para o exame, e tomando por base somente os resultados relativos à competência de expressão oral dos candidatos, observamos que 27 participantes (64.28%) obteriam pontos suficientes para aprovação quanto à proficiência em língua estrangeira. Dentre esses, 10 candidatos (37.03%) embora aprovados, teriam que cursar o estágio linguístico inicial para melhorar seus conhecimentos na língua do país. Um dado instigante, porém, é revelado por meio do levantamento feito no momento da entrevista oral¹⁵, em relação ao histórico de estudos da língua estrangeira (francês), dos candidatos. Tais dados aparecem na tabela a seguir.

15. Os dados foram coletados pela pesquisadora/examinadora da seleção em março de 2013. As entrevistas foram registradas por escrito.

Tabela 2 – Tempo de estudos de língua francesa

	Notas entre 10 a 7,0	Notas entre 6,9 a 5,0	Notas abaixo de 4,9
Nº de Candidatos	17	10	15
Histórico de estudo da LE	Média de um ano de estudos em cursos de idiomas (privados e/ou públicos); Instituto Federal ou com professores particulares.	Estudos pela internet (média de tempo variando entre 1 mês, 10 dias, 1 semana)	Alguns dias de preparação para a prova pela internet. Nível zero de francês (iniciante completo)

Conforme observado na tabela acima, não causa estranhamento o fato de que os candidatos cujas notas médias situaram-se acima de sete pontos (7,0) tenham sido aqueles que tiveram alguma espécie de ensino formal da língua garantindo assim, no mínimo, um nível básico de conhecimento da língua estrangeira. Por outro lado, chama a atenção o elevado número de candidatos que optaram por uma aprendizagem individualizada, não presencial, sem nenhum acompanhamento profissional de um professor, tutor ou equivalente, em períodos variados de tempo. Essa estratégia, cada vez mais adotada na sociedade contemporânea, alicerçada nos avanços das tecnologias da informação (internet, redes sociais, ensino a distancia, jogos eletrônicos e interativos, vídeo aulas, etc.), aponta para uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua estrangeira. Nesse contexto, é preciso reconhecer a competência dos estudantes que, mesmo com um mês de estudos nos numerosos sítios eletrônicos dedicados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, realizando exercícios de gramática, de fonética, de compreensão oral e escrita, conseguiram apreender estruturas básicas de comunicação na língua estrangeira de referência. Dados como esses nos fazem questionar, por um lado, tanto a eficácia das ações empreendidas para viabilizar a aprendizagem de língua estrangeira quanto as não empreendidas, pelo menos no que tange a aprendizagem formal de uma LE. Por outro lado, dados como esses nos fazem igualmente perceber como a necessidade e a criatividade dos candidatos inventam e reinventam formas de superar carências em atividades meio que seriam, outrossim, impeditivas para o bom termo das atividades fim.

Finalizadas todas as etapas do exame de proficiência, o resultado final revelou uma aprovação de 45% dos candidatos inscritos, ou seja, 19 alunos. Dentre estes, 14 candidatos conseguiram nota acima de sete e foram aprovados sem condicionantes enquanto 5 deles, que por sua vez obtiveram nota média compreendida entre 6,9 e 5,0 pontos, conseguiram a aprovação com recomendação para o estágio linguístico inicial de aperfeiçoamento da língua francesa. De acordo com o levantamento feito nas entrevistas orais a respeito do tempo de estudos desses 5 estudantes, três deles se declararam iniciantes completos, com pouquíssimo conhecimento da língua. Os outros dois estudantes, por sua vez, reconheceram haver estudado durante duas semanas mas apenas pela internet e sem acompanhamento de professor.

Durante a entrevista, os candidatos explicitaram as principais razões para uma preparação tão curta e pela opção por um estudo autônomo e individual. Também lhes foi questionado a motivação para se apresentar para uma seleção mesmo reconhecendo ter estudado pouco ou nunca a língua estrangeira exigida. Segundo eles, a primeira grande justificativa vem a ser a priorização do inglês como língua estrangeira de estudo. Muitos estudavam ou já haviam estudado a língua inglesa. Em segundo lugar, o pequeno número de cursos e oportunidades para estudar francês, além do elevado custo financeiro e da dificuldade para arcar com essas despesas. Em terceiro lugar, a crença de que chegando ao país estrangeiro, aprenderiam facilmente a língua do lugar pela interação e na comunicação diária devido à uma certa transparência entre os dois idiomas (português e francês) por se tratarem de línguas de mesma origem. Por fim, os candidatos também relataram a orientação de professores, no Brasil minimizando a importância de conhecer o idioma francês. De acordo com esta orientação, o desconhecimento da língua francesa não impactaria negativamente no propósito da mobilidade acadêmica, uma vez que nos laboratórios e no âmbito da pesquisa, a língua de comunicação e de estudo seria a língua inglesa e que, portanto, mesmo na França, a comunicação profissional aconteceria em Inglês, o que nem sempre é verdade.

Discussão e Perspectivas

O relato do caso acima nos coloca em posição de levantar alguns questionamentos importantes para o debate iniciado neste texto. A

questão da internacionalização e da mobilidade acadêmica, nos mais diversos níveis da produção do conhecimento brasileiro, é reconhecidamente relevante para o país, no cenário mundial atual. A implementação de um programa estratégico como o CsF para o desenvolvimento do Brasil e, em sua esteira a implementação do programa IsF, dá o tom da importância atribuída a essa matéria. Neste sentido o Brasil alia-se a inúmeros países mundo afora que desenvolvem, de modo mais ou menos próximo ao modelo brasileiro, suas políticas públicas de mobilidade acadêmica e para a internacionalização, bem como suas políticas linguísticas.

Esses questionamentos nos levam a problematizar as próprias bases epistemológicas sobre as quais se assentam os objetivos desses programas. Torna-se importante pesar se, e em que medida, ações governamentais como essas do governo federal (programas CsF, IsF) estão de fato promovendo um maior acesso a bens culturais. E se estão, para que público. Certamente que os ganhos para os que já se beneficiaram do programa são reais. No momento atual, quando já temos dados das experiências dos primeiros alunos que retornaram ao país, muitos são os relatos positivos da experiência vivida e do crescimento profissional e pessoal que a mobilidade internacional e o intercâmbio acadêmico promoveu¹⁶. Porém, uma das grandes limitações do programa é o fato de, ao atender a apenas determinadas áreas específicas da ciência (tecnológicas, áreas de inovação e áreas biomédicas) também privilegiar um determinado público que já tem prioritariamente acesso a essas áreas mais prestigiadas e, portanto, mais concorridas da formação universitária. A reivindicação para o incentivo e a valorização das demais áreas do conhecimento científico, deixadas de fora do programa CsF, é voz corrente nos diversos fóruns de debates nas universidades de todo o país, junto aos gestores do programa CsF (CAPES) e nas diversas mídias, sejam elas acadêmicas ou não. A não inclusão de mais áreas do conhecimento, neste caso, só vem reforçar a exclusão de base de muitos estudantes de outras áreas do conhecimento ocorrida pela dificuldade de acesso na entrada do terceiro ciclo de estudos para essas áreas nobres.

16. A página eletrônica da CAPES e do CNPq publica periodicamente relatos de participantes do programa CsF que se destacaram durante a mobilidade.

O que nos leva a um segundo questionamento. A quem atendem essas ações? Será que não estamos diante de um caso de oferecer mais do mesmo para aqueles a quem muito já é oportunizado? Pesquisadores e alunos das áreas das ciências humanas e sociais, áreas não contempladas no programa CsF, por exemplo, reconhecem a necessidade de critérios diferenciados, dadas as especificidades das áreas de conhecimento, porém reivindicam oportunidades iguais de crescimento. A naturalização de certas diferenças contribui, muitas vezes, para o aumento das desigualdades (Geraldi, 2003). Nesse sentido, políticas educacionais e políticas linguísticas que, porventura, ampliem o fosso das diferenças entre espaços de produção do conhecimento científico devem ser analisadas criticamente à luz dos interesses (políticos, governamentais, sociais e históricos) do *locus* onde são produzidas. A democratização do ensino e da cultura é um princípio que interessa a todos. Se isso constitui uma meta de ação em termos de política pública, seja ela educacional ou linguística é preciso que ela seja pensada para todos. Afinal, um projeto de sociedade é, ou deveria ser, em princípio, para todos.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, urge a necessidade de pensarmos de modo plural: plurilíngue, multimodal, multireferencial e assim por diante. A julgar pela sinalização do tempo e do espaço da sociedade na qual vivemos, consideradas as relações de toda natureza – comerciais, políticas, culturais, acadêmicas e até pessoais – parece não haver dúvidas quanto a relevância de adotar estrategicamente essa forma de ação.

O recrudescimento da força da língua inglesa no cenário mundial é reflexo dessa demanda. Entretanto, parece que essa tendência natural, por si só, não basta. No mundo globalizado, por maior e mais ampla que seja essa globalização, a uniformização pura e simples é rejeitada e nesse sentido, promover políticas linguísticas unidirecionais pode não ser salutar para ninguém. A hegemonia da língua inglesa se coloca por ser uma questão pactuada dentro de uma lógica muito maior do que a lógica da escolha de que língua estrangeira estudar e aprender na escola. O problema não está na maior ou menor atenção dada à língua inglesa, mas na necessidade de ampliar e diversificar as possibilidades de escolha dos indivíduos no meio escolar. Além disso, se nossa defesa é pelo pluri, pelo multilinguismo, pela inter, pela transdisciplinaridade ou até mesmo pela Indisciplinaridade (Moita Lopes, 2006) do conhe-

cimento na sua produção, na sua disseminação e na sua abrangência, é preciso que políticas linguísticas sejam construídas e adotadas no sentido desta visão e desta garantia. Visões unilaterais nunca caminham na mesma direção.

Engessar as línguas e seus processos de ensino e aprendizagem em políticas linguísticas fechadas e hegemônicas – característica, como diria Bakhtin (2003), do monologismo – e não se abrir para o pluri, para o multi – como seria próprio do dialogismo – é reforçar o ideal da globalização naquilo que ele pode ter de mais pernicioso. Em outras palavras, uma suposta homogeneização por um critério elitizado que camufla desigualdades. Por outro lado, tirar partido do que o processo de globalização tem de bom a oferecer sob a forma de possibilidades diversificadas de conhecimento compartilhado, de comunicação e interação, de novas linguagens, de novos códigos, é uma forma de reinventar a vida social e suas narrativas. É ser criativo, é ser pós-moderno, é ser fluido, no sentido da não fixação a formas e práticas definidas *a priori*, sem que se saiba bem quem as definiu e por quê. O conceito de “superdiversidade linguística” que tem surgido para buscar compreender as hibridizações das línguas e dos códigos de linguagem, na sociedade globalizada, são um exemplo desta reinvenção (Blommaert & Backus, 2011; Blommaert & Rampton, 2011).

Línguas são construções ideológicas e como tal podem também ser construções reflexas das práticas dominantes de grupos, de classes, de nações, cujos interesses precisam ser preservados. Em seu famoso Manifesto Comunista (1848), Marx e Engels, ao tratarem das relações entre o proletariado e a burguesia, afirmam: “As ideias dominantes de uma época são sempre as ideias da classe dominante”. Os autores procuram explicar que o domínio da força de produção material também se transforma no domínio da força “espiritual” ou das ideias na medida em que reproduz as mesmas condições de dominação. Por analogia, se estamos lidando com “línguas dominantes”, estamos absorvendo a força material dominante daquilo que a língua representa, de sua ideologia e de seus valores.

Mas assim como Chaplin, na engrenagem dos “Tempos Modernos”, também o sujeito da contemporaneidade busca, aqui e ali, escapar. O fluxo migratório pós-moderno que buscamos descrever neste texto

aponta para sujeitos que, em movimento, no mundo globalizado, têm a possibilidade de reinventar a vida, e seu mundo. O que pode ser feito de três formas segundo Rojo (2013): da forma como o mundo quer que o vejamos – a sociedade do espetáculo, da conectividade, do rompimento das fronteiras de tempo e espaço, aproximando pessoas, integrando povos; da forma como o mundo de fato é – a sociedade do consumo, do mercado, da competitividade, da hegemonia de economias sobre economias, de culturas sobre culturas, de conhecimento sobre conhecimento; ou talvez da forma como esse mundo pode vir a ser – a sociedade da transformação, do hibridismo, da diversidade, da multiculturalidade, da integração entre conhecimentos, entre línguas, entre os mundos da vida, da cultura, e da arte.

As políticas linguísticas e o produto de suas ações podem orientar para quaisquer dessas possibilidades. Um fato apenas pode ser dado como certo: a vida se reinventa, sempre. A cada um de nós de escolher o modo de reinventá-la. Felizmente!

Recebido em novembro de 2013

Aprovado em janeiro de 2014

E-mail: renaarchanjo@gmail.com

Referências bibliográficas

- ARCHANJO, Renata. 2015. Globalização e Multilinguagem no Brasil: Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol.15, n.3, p. 621-656. ISSN 1984-6398.
- BAUMAN, Zigmunt. 1997. *Postmodernity and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
- _____. 1999. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 2001. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAKHTIN, Mikhail. 1994. Discourse in the novel. In: *The dialogic imagination*. Four essays by M.M. BAKHTIN. Austin: University of Texas Press. p. 259-422.
- _____. 1990. Formas do tempo e de cronotopo no romance. Ensaios de poética histórica. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. 2. Ed. São Paulo: Hucitec. p. 211-362.

- _____. 2003. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BLOMMAERT, J. & BACKUS, A. 2011. Repertoires revisited: ‘knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*. Paper 67. London: Tilburg University and King’s College. Disponível em: <www.kcl.ac.uk/ldc>. Acesso em: 23 de março de 2013.
- BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. 2011. Language and Superdiversity. *Diversities*, Vol. 13, nº 2. p. 2079-6595. Disponível em: <www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1> © UNESCO. Acesso em: 23 de março de 2013.
- BRASIL. 2011. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), & Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Ciência sem Fronteiras*. Brasília, DF. Decreto Nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/0/Decreto+n%C2%BA+7642-Ci%C3%Aancia-sem-Fronteiras.pdf>>. Acesso em: 27 de maio 2013.
- BRASIL. 2012. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plano de ações para cursos de inglês “Programa Ciências sem Fronteiras”. Brasília, DF.p.01. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/> Acesso em 09/09/2013.
- CANAGARAJAH, Suresh. 2013. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R. & ROCHA, C.H. (Orgs.). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 43-61.
- CRYSTAL, David. 2006. A global language. In: PHILIP SEARGEANT & JOAN SWANN (eds.). *English in the world: history, diversity, change* (Routledge, 2012), p. 152-77; an adaptation for the Open University of the paper in R. Hogg and D. Denison (Eds.). *A History of the English Language* (Cambridge: CUP, 2006), p. 420-39.
- DEBORD, Guy. 2000. *A sociedade do espetáculo – Comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto.
- GERALDI, João Wanderley. 2003. A diferença identifica. A desigualdade deforma: percursos bakhtinianos de construção da ética através da estética. In: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- GIDDENS, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*: Stanford University Press.
- GRADDOL, D. 2006. *English Next*. London: British Council.

- HALL, Stuart. 2003. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (org.); Adelaine La Guardia Resende et al. (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- HARVEY, David. 1989. *Condição pós-moderna*. São Paulo. Edições Loyola. p. 187-276.
- JAMESON, Fredric. 1991. *Postmodernism, Or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. 2006. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOITA LOPES, Luís Paulo. 2006. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. 2013. (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial.
- NUNES, J.A. 2007. Como pensar a sociedade do conhecimento? *Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52), Jan-Abril. p. 29-40.
- PENNYCOOK, Alastair. 2001. *Critical Applied Linguistics. A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum.
- RAJAGOPALAN, K. 2013. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R. & ROCHA, C.H. (orgs.). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 19-42.
- RAMPTON, B. 2006. *Language and late modernity*. Interaction in an urban school. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROJO, R. 2013. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R. & ROCHA, C.H. (orgs.). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 63-78.
- SANTOS, B. S. 2004. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Um discurso sobre a ciência revisitado. São Paulo: Cortez.
- _____. 2004b. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. *Conferência de Abertura do VII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra.
- VENN, C. 2000. *Occidentalism. Modernity and subjectivity*. London. Sage.
- VERTOVEC, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 29 (6). p. 1024-54.

